Dr. Józef Gołąbek.

Budzenie zainteresowania wśród uczniów.

Nie będę rozwijał szeroko, gdyż o tem pisało się już niejednokrotnie, że nauczyciel języka polskiego ma możność budzić w uczniach wszelkiego rodzaju zamiłowania, a w ten sposób powodować zainteresowania. Koniecznym jednak warunkiem jest to, aby nauczyciel był psychologiem, a przez to umiał wgłębić się w duchowe właściwości każdego ucznia, a powtóre nie przymuszał do budzenia się tego zainteresowania, co się zdarza niejednokrotnie i wywołuje tłumiony opór i niechęć. Budzenie zainteresowania jest możliwe wówczas, gdy dostrzegamy prawdziwą ochotę, a nie jest celem nauki języka polskiego, który zamyka się w nauczeniu poprawnego mówienia, czytania i pisania.

Nie chciałbym też rozprawiać teoretycznie, ale raczej zdać sprawę z pracy jednego roku z uczniami w klasie piątej szkoły powszechnej i porównać, jakie zainteresowania udało się obudzić w uczniach; zapewne jest ich znacznie więcej i inny bardziej pomysłowy nauczyciel mógłby się pochwalić innemi zdobyczami.

Obudzenie zainteresowania wśród młodzieży w czasie pracy szkolnej jest bardzo łatwe, a osiągnąć je można wówczas, jeśli nauczyciel zda sobie sprawę z tego, że ucząc swego przedmiotu, nie zamierza wykształcić specjalisty, lecz głównie i przedewszystkiem wychować człowieka i ożywić w nim te skłonności i upodobania, które się u niego przejawiają. W dużym stopniu tego rodzaju usiłowanie ułatwia szkoła pracy, albowiem główne jej założenie polega na wykonywaniu w szkole nietylko tego, co nakaże nauczyciel, lecz że i uczniowie wnoszą też pewną inicjatywę w pracę szkolną, którą nauczyciel niejednokrotnie z pożytkiem aprobuje. Z tego wynika, że nauczyciel daje często posłuch upodobaniom ucznia, a nawet pobudza go do pracy w dalszym ciągu, kieruje nią i wyjaśnia, kiedy widzi, że uczeń, zabrawszy się do jakiejś pracy, wykonywa ją bardzo wytrwale.

Po tych wyjaśnieniach przystępuję do rzeczy.

W klasie mojej zauważyłem, że jeden z uczniów wypisywał sobie do specjalnego kajecika notatki biograficzne, odnoszące się do autorów, a znajdujące się w podręczniku. Zapytałem go, dlaczego to robi, na co otrzymałem odpowiedź, że mu to sprawia wielką przyjemność. Przeczuwając w tym młodym uczniu przyszłego bibljografa, zwróciłem mu uwagę, że jeśli praca tego rodzaju sprawia mu naprawdę wielką przyjemność, to nie powinien ograniczać się tylko do tego, co jest w książce, i pracę należałoby wykonywać inaczej. Byłoby dobrze, aby sobie przejrzał jakąś popularną polską literaturę i z niej wypisywał na specjalnych karteczek-

kach krótkie notatki o życiu i dziełach różnych pisarzy. Karteczki te, układane w jakiemś pudełku według alfabetu dałyby początek słownikowi bibljograficznemu pisarzy polskich. Uczeń zainteresował się tą propozycją i tworzył sobie tego rodzaju słownik bibljograficzny. Zdziwił się tylko, kiedy mu powiedziałem, że później zapewne ułoży go sobie inaczej, ponieważ wówczas lepiej zrozumie literaturę i inaczej będzie ujmował zjawiska literackie. Niestety, nie mogę się podzielić wiadomościami, jakie losy spotkały słownik, gdyż ów uczeń zginął mi z oczu i nie mogłem zbadać, czy nadal pracuje nad rozpoczętem dziełem. Jeżeli jednak nauczyciel nie może się spodziewać, że z projektowanej pracy może zrodzić się w przyszłości słownik bibljograficzny pisarzy polskich, to jednak z tego rodzaju zabawki osiąga się niewątpliwy pożytek.

Inny uczeń zainteresował się pracą swego kolegi, lecz go ona do naśladowania wcale nie pociągała. To też nie zabrał się do niej, ale starał się swoje zainteresowanie wyrazić inaczej. Zbierał mianowicie portrety różnych pisarzy i tworzył sobie całkiem interesujący albumik, który stopniowo wzrastał i stawał się coraz bardziej ciekawy.

Wogóle łatwo stwierdzić, że wszelkiego rodzaju kolekcjonerstwo znajduje wśród uczniów bardzo wielu zwolenników, a nawet w pewnym okresie życia staje się namiętną pasją, co widoczne jest np. w zbieraniu marek. Tę skłonność do urządzania zbiorów udało mi się wyzyskać i skierować ją ku rzeczom pożytecznym i celowym. Zaliczam do nich gromadzenie kart w celu ułożenia albumu. Chodziło mi mianowicie o zebranie kart, dotyczących ziem Polski, co mi się wydało o tyle ważne, że przecież dzisiaj zmierzamy do tego, by całą naukę, a szczególnie naukę języka polskiego oprzeć na t. zw. niezręcznie „swojszczyźnie" (Heimatkunde). Całkiem świadomie przypatrywałem się pewnej chaotyczności zbiorów i nieumiejętności zaprowadzenia pewnego ładu, gdyż chodziło mi o stwierdzenie, czy nasuwające się trudności nie zniechęcą zbieraczy. Zniechęcenia nie było, wobec czego zaszła potrzeba udzielenia pewnych rad czy wskazówek. Tak więc dość wielki chaos kart należało doprowadzić do porządku; kolejno zatem powstawał album kart, ilustrujących Warszawę, potem inne miasta polskie, następnie morze, góry, typy ludowe różnych okolic Polski i t. d. Samo przez się zrozumiałe, że taki „album", to nie było to, co się nieraz spotyka w salonikach mieszczańskich lub małomiasteczkowych, przeważnie były to przez samych uczniów wykonywane kajety albo częściej jednakowej wielkości kartoniki, na które nalepiano odpowiednie karty. Praca tego rodzaju nie pociągała za sobą specjalnych kosztów, gdyż w posiadaniu uczniów było sporo kart. Tak zatem klasa posiadała kilka albumików, które można było stale oglądać, a tem samem nauczyć się wiele.

Kolekcjonowanie kart pocztowych pociągnęło za sobą inne amatorstwo, ale już cokolwiek kosztowniejsze, a mianowicie fotografowanie. Okazało się, że kilku uczniów posiadało aparaty, wobec czego i w tym zakresie można było czegoś dokonać, zwłaszcza że fotografja jest wiernem odbiciem rzeczywistości. Powstają więc albumiki widoków Warszawy i różnych miast, znanych uczniom. Ale praca tego rodzaju przenosi się właściwie na wakacje i rozszerza znacznie, uczniowie bowiem, jadąc w różne strony kraju, fotografują nietylko to, co im się podoba, lecz także całkiem świadomie dążą do robienia zgoła interesujących i celowych zbiorów.

Inny znów uczeń zainteresował się różnemi inicjałami, znajdującemi się w „czytankach polskich". Początkowo kopjował je tylko, kiedy się jednak dowiedział, że w średniowieczu inicjały miały ogromne znaczenie w zdobnictwie książek, skoro przytem obejrzał sobie wiele interesujących inicjałów, nabrał zamiłowania do pilnego ich poznawania i uznał za właściwe zdobić niejednokrotnie wypracowania w swoim zeszycie różnemi inicjałami. Nie wynika z tego, aby tego rodzaju amator stał się w przyszłości jakimś znakomitym grafikiem, w każdym jednak razie zdobył sobie pewne wiadomości z przeszłości kulturalnej.

Bardziej twórczą pracę ujawniają różni ilustratorzy. Wiemy, ile przyjemności i pożytku daje zalecanie uczniom ilustrowania tego, co czytają. Należałoby jednak unikać przymusu i tylko rzadko kiedy można narzucać całej klasie pracę ilustrowania. Natomiast warto śledzić pilnie pracę tych uczniów, którzy chętnie rysują. Nieraz więc pozwalałem uczniom na wypowiedzenie opowiadania zapomocą ilustracyj. Opowiadanie znalazł uczeń w książce i wówczas ograniczał się do zrobienia kilku ilustracyj, pod któremi dodawał krótki tekst wyjaśniający, albo sam komponował opowiadanie, przyczem wzbogacał je ilustracjami.

Nie byłem też przeciwnikiem układania nowelek, a nawet wierszyków, ale w tym względzie wypada zawsze zachować bardzo wielki umiar, gdyż zachodzi niebezpieczeństwo grafomanji, każdy bowiem uczeń usiłuje bawić się w literata. Nauczyciel więc musi zorjentować się należycie, który z uczniów ujawnia talent literacki, a który jest tylko zwyczajnym wierszorobem. W tej dziedzinie jest wskazana raczej metoda odradzania, niż gwałtownego zachęcania.

Udało się też znaleźć amatorów gromadzenia przysłów, złotych myśli i różnych zagadek. Znaczne zainteresowanie spowodowało wskazanie, że przydatna jest w życiu umiejętność zastosowania w pewnej okoliczności właściwego przysłowia, a dla skutecznej zachęty przeczytało się kilka urywków z przemówień p. Jowialskiego. Zbieranie złotych

myśli nie miało wielu wyznawców, nie posiadają one bowiem tej jędrności, co przysłowia. Natomiast zagadki czy różne dwuznaczniki bawią bardzo i z tego względu zapisywanie ich wydaje się celowe, podobnie jak dowcipnych anegdotek.

Wśród innych zainteresowań, których jest wśród uczniów stosunkowo wiele, należy jeszcze zwrócić uwagę na pracę słownikową. W tym kierunku można dojść do całkiem niespodziewanych rezultatów. W związku z omówieniem rzemiosł i pracy rzemieślników budzi się sama przez się ciekawość do zaznajomienia się z słownictwem rzemieślniczem, którego urok stanowi mnóstwo barbaryzmów, czasem całkiem zabawnych. W sferach uczniowskich znajdą się różni rzemieślnicy, to też i moi uczniowie mogli mi dostarczyć bardzo wiele terminów np. kowalskich, stolarskich, ślusarskich, szewskich i t. p. Mogę stwierdzić, że wprowadzenie do szkoły wyrazów, używanych w warsztatach rzemieślniczych i przez terminatorów, obudziło w uczniach szacunek dla tego słownictwa, wobec czego układanie słownika znalazło kilku zwolenników, którzy wyrazy grupowali albo według alfabetu lub też według ich znaczenia, a więc użyteczności przedmiotów, oznaczanych tym lub innym wyrazem.

Nie będę już przytaczał innych przykładów budzenia zainteresowania, poprzestanę tylko na wskazaniu, w jaki sposób może nauczyciel języka polskiego spełnić bez trudu postulat wychowania państwowego na stopniu niższym. Niekoniecznie potrzebna jest do tego książka szkolna, chociaż i ona powinna mieć sporo materjału, ułożonego w tym duchu; wystarczą ćwiczenia w mówieniu na temat spraw aktualnych, o których uczniowie mają dość dużo wiadomości.

Rzuciłem tu garść uwag na temat budzenia zainteresowania wśród młodzieży, nie omówiłem jednakże wszystkich możliwości, np. nie wzmiankowało się o próbach przemówień przy różnych okazjach lub lekturze jakiegoś pisma dla młodzieży ze stałym tygodniowym referatem, ale to są sprawy oczywiste. Nie chodzi o to, by nauczyciel w taki sam sposób starał się zwrócić uwagę na to, co młodzież lubi i czem się bawi, lecz aby wogóle zadał sobie trud zużytkowania energji ucznia dla potrzeb nauki i nakierowania jej bez przymusu ku rzeczom, przydatnym nietylko w szkole, ale i w życiu.

Jan Szelejewski.

Psychologiczne podstawy nauczania ortografji w szkole powszechnej.

Wszyscy pedagogowie-metodycy stwierdzają, że nauka pisania (ortografja) a) jest najtrudniejsza, b) jest nieopanowana należycie, ani przez uczniów, ani przez dorosłych.

Winę za taki stan umiejętności ortograficznego pisania zwala się na szkołę powszechną, którą jednakże należy usprawiedliwić. Nie rozporządzała ona bowiem dotychczas ani naukową znajomością psychiki dziecka, nie mogło być zatem mowy o dostosowaniu nauki ortografji do tejże psychiki, ani nie mogła stworzyć odpowiednich warunków do należytego jej nauczania.

Nasuwa się pytanie: co robić, jak pracować w tej dziedzinie w nowej szkole, aby osiągnąć wytknięte przez program ministerjalny cele nauczania.

Przyjmujemy za aksjomat, że podstawą nauki pisania są wyobrażenia. Wyobrażenia te dadzą się ująć według Szobera[1]) i Linkego[2]) w następujący schemat:

1. wyobrażenia znaczenia wyrazu,
2. ,, przebiegu ruchowego-wymawianiowego,
3. ,, dźwiękowego wyrazu,
4. ,, wzrokowego wyrazu,
5. ,, przebiegu ruchowego pisaniowego.

Jasnem jest, że wytworzyć dokładne wyobrażenia językowe — o których mówi Szober i Linke — to pierwsze i najważniejsze zadanie każdego nauczyciela.

By wyobrażenia te stały się trwałą zdobyczą i trafiły do duszy dziecka, muszą być podane w interesujący sposób. Musi być wyraźny, przyjazny stosunek uczuciowy dziecka do tego, co ono pisze. Jego świadomość musi być w pełni zaabsorbowana tem, co pisze. Dopiero poprzez świadome czynności, związane z przebiegiem pisania, dojść możemy do ostatecznego celu tej nauki, do zmechanizowanego pisania. Przy wyborze materjału pisaniowego zważać zatem trzeba, by pisać to (dostarczać wyobrażeń), czem dziecko intensywnie żyje. Jeśli więc dzieci kl. II zajęte są np. obserwacją ogrodu jesienią, mówią o nim, wyrażają się (z tego zakresu) rysunkiem, ulepianką i t. p., wtedy ten moment należy uważać za stosowny by podać im wyobrażenia zarówno fonematów, jak i grafematów wyrazów takich, jak: żółty, liść, szeleści, szemrze, gałęzie, drzewo i t. p. Z nich można i należy ułożyć ćwiczenie, stanowiące pewną całość myślową, interesującą, związaną ściśle z przeżyciami dziecka. A przez powtarzanie i stopniowanie trudności przy pisaniu danego ćwiczenia — dojdziemy wreszcie do wytworzenia i utrwalenia wyobrażeń. Szczególnie przy nau-

---

[1]) St. Szober. *Zasady nauczania języka polskiego.* Warszawa 1923, str. 126.

[2]) K. Linke. *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej*, str. 201.

Tenże. *Wo stehen wir im Rechtschreibunterricht?* Schulreform 1933, zeszyt 10, str. 499.

czaniu ortografji musimy pamiętać o zasadzie: ,,przerabiać powielokroć to samo, ale zawsze w urozmaicony, odmienny sposób". [1])

Niezaprzeczalnie ważną jest rzeczą, by dziecko już w kl. I otrzymało mocne podstawy, na których możnaby śmiało dalej budować.

Do poprawnego pisania niewątpliwie przyczyni się uczenie czytania i pisania metodą wyrazową. Dziecko nauczy się ,,chwytać" całości obrazów i te ,,całości" pisać. Umożliwi mu to w dużym stopniu pismo uproszczone (t. zw. futura), jakie spotykamy w nowych elementarzach, a które pozwala łatwo ogarniać całości pisanych i czytanych wyrazów. [2])

Prócz tego — dziecko winno umieć już w kl. I analizować dane wyrazy. A nauczy się analizy przez używanie ruchomego alfabetu. Powiedzieliśmy wyżej, że chcąc zapewnić dziecku wyrobienie należytego usprawnienia w poprawnem wyrażaniu się, trzeba stopniować trudności w nauczaniu ortografji.

Będziemy więc uczyli dzieci: a) przepisywania, b) pisania ze słuchu, c) pisania z pamięci (met. wzrokową) i wreszcie d) pisania za dyktandem (od czasu do czasu — jako sprawdzian).

Należy przytem pamiętać o środkach pomocniczych, o posługiwaniu się: a) alfabetami ruchomemi, b) kredami kolorowemi, c) alfabetami sylabowemi (patrz: Jeleńska — l. c.), d) słownikami — tworzonemi przez dzieci, e) słownikami drukowanemi (w kl. wyższych), f) ściennemi tablicami ortograficznemi, g) o korzystaniu z pomocy nauczyciela.

Wymienione pomoce naukowe pomogą nam do wyrobienia i skrystalizowania u dzieci jasnych wyobrażeń oraz wytworzenia nawyków, prowadzących do zautomatyzowania pisania ortograficznego.

Tak przedstawia się droga, którą kroczyć winniśmy przy nauczaniu ortografji.

Mimo to w praktyce szkolnej zawsze będziemy mieli do czynienia z nieortograficznem pismem, z błędami. Nim zaczniemy jednak o nich mówić — musimy zrozumieć, że nie wszystko, co jest źle napisane — jest błędem. Od błędów należy odróżnić liczne pomyłki, które uczniowie popełniają.

,,Błąd jest czynnością, która wbrew woli autora odbiega od prawidłowości, i którego nieprawidłowość spowodowana jest niedociągnięciem funkcyj psychicznych... Pomyłka jest stanem duszy — uznającym za prawdę błąd, spowodowany nieznajomością pewnych faktów, które mają istotne znaczenie dla prawidłowego poznania". [3]) W praktyce

---

[1]) J e l e ń s k a. *Metodyka pierwszych lat nauczania.* Warszawa 1927, str. 106.

[2]) H a n s B r ü c k l. *Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr.* Berlin 1933 r.

[3]) D r. H. W e i m e r. *Psychologie der Fehler.* Lipsk 1929, str. 5.

szkolnej konieczne jest odróżnienie tych dwóch pojęć. Za błąd bowiem można winić jego autora, za pomyłkę — nigdy. Wróćmy do błędów. Przyczyna popełniania błędów może leżeć w myśleniu, wyobraźni, uwadze, pamięci lub uczuciu autora.

Przy psychologicznem ujmowaniu błędu należałoby jednak zawsze zbadać pierwszy obraz (wyobrażenie), jaki zjawił się w duszy błądzącego i uznać go za owo „tajemnicze" źródło błędów. Są to t. zw. błędy pierwotne *(Urfehler)*. Jeżeli więc umożliwimy dzieciom w samych początkach wyrobienie odpowiednich, jasnych wyobrażeń językowych, wtedy nie będziemy mieli do czynienia z licznemi błędami pierwotnemi. Usuniemy w ten sposób i dalsze błędy, albowiem popełnienie jednego błędu — prowadzi do rozmnożenia się dalszych. Po popełnianiu błędów powstaje i pozostaje pewna dyspozycja, skłonność do ich powtarzania. A z błędów pierwotnych i „następczych" rodzą się nowe błędy „z przyzwyczajenia".

Dalej spotykamy się w praktyce z błędami, które wynikają z niezrozumienia właściwego wyrazu (np. przy wyrazach obcego pochodzenia), z błędami, wynikającemi stąd, że dany wyraz ma różne znaczenia — przy różnej ortografji, a równem „brzmieniu" (np. homonimy). Duża ilość błędów powstaje u nas z tej przyczyny, że uczniowie dopatrują się pewnego podobieństwa pisowni z regułą (np. *rachóję* — bo *rachować*). Jeszcze inne wynikają z wadliwej wymowy (np. u jąkałów, sepleniących i t. p.). Mamy również do czynienia z błędami masowemi, nagminnemi, które ze znanych i nieznanych powodów popełnia większość klasy. Wreszcie — ostatni rodzaj błędów — dla wykorzenienia których mało mamy szans — to błędy perseweracyjne, stałe, niejako zasugerowane w świadomości, czy nieświadomości błądzącego.

Wszystkie popełniane przez uczniów błędy możemy zawsze zakwalifikować do jednego z rodzajów wyżej wymienionych. Rzecz prosta jednak, że to nie wystarcza. Musimy bowiem zastanowić się nad ich zwalczaniem, opracowaniem *(Fehlerbehandlung)* i oceną.[1])

W założeniu przyjmujemy, że uczeń nie chce robić błędów. Przyjmujemy również, że droga do umiejętności prowadzi (każdego) najpierw przez ciernistą drogę pomyłek i błędów, tem bardziej, jeżeli nie pamiętało się o środkach zapobiegawczych, o profilaktyce przy nauczaniu ortografji, jeśli nie rozpoczęto pracować planowo, metodycznie — od podstaw, a więc od kl. I szkoły powsz.

Przy „zwalczaniu" błędów najważniejszą rzeczą jest wytworzenie odpowiedniej atmosfery, sprzyjającej tak ważnej i trudnej pracy. Musimy zrozumieć, że nauczyciel nie jest sędzią, ale doradcą, przyjacielem, który dopomaga słabym, wahającym się dodaje otuchy, poszukującym udziela

---

[1]) Dr. H. Weimer. *Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung.*

rad, błądzących prowadzi na dobrą drogę. Dla dobrego nauczyciela i błąd ma wychowawcze znaczenie. Jest on sprawdzianem tego, czego uczeń nie umie. Błędy są dla nas drogowskazami pracy. Powiedział jakiś pedagog, że właśnie błędom uczniowskim zawdzięcza swe wyrobienie pedagogiczne. One skłaniały go do zadania sobie trudu poznania poszczególnych typów wśród uczniów, co mu znowu umożliwiło indywidualne oddziaływanie na nich. Błędy budzą nietylko samokrytycyzm u uczniów, ale budzić go winny i u nauczyciela.

„Zwalczanie" błędów odbywa się powszechnie przez t. zw. poprawę lub korektę błędów. Pojęcia te jednak uznać należy dziś za zbyt ciasne i niewłaściwe. Należałoby raczej mówić o „opracowywaniu" błędów *(Fehlerbehandlung)*. Nie wystarcza nam bowiem tylko poznanie złej drogi, ważniejsze jest: samodzielne poszukiwanie drogi poprawnej.

Mamy nieraz wypadki, że uczniowie popełniają b. dużo błędów. Zdarza się to np. na początku roku szkolnego. Rzecz prosta, że nie będziemy wtedy wspólnie opracowywali wszystkich błędów. Uczniowie je tylko poprawią. Ograniczymy się w takich wypadkach do błędów nagminnie popełnionych i do wytłumaczenia pisowni tych wyrazów, o które zapytają uczniowie.

Ważną jest rzeczą, aby błąd nie stał się „głośnym" (np. nauczyciel powie, że X napisał *żelazo* przez rz). Wtedy sami jesteśmy rozsiewcami błędów, boć uczniowie podlegają przecież sugestji. Nie do pomyślenia jest więc i z tego powodu droga, którą zachwalali swego czasu Vittorino von Feltre, Felbiger, Trapp, czy Diesterweg, a polegająca na tem, że nauczyciel pisał błędnie na tablicy, a uczniowie poprawiali go.

Przy opracowaniu błędów procedura jest właściwie bardzo prosta: cierpliwie tłumaczyć, poszukiwać prawdy, a możliwie najwięcej pisać i ćwiczyć.

W czasie nauczania ortografji i podczas opracowywania błędów — musi nauczyciel być b. konsekwentnym, drobiazgowym (bodaj do pedanterji). Kto bowiem zważa na najmniejsze uchybienia, pozostanie i uważnym na największe błędy.

Kiedy i jak uskuteczniać poprawę i opracowywanie błędów?

Najważniejszem naszem zadaniem jest stała kontrola zeszytów „ćwiczebnych" (domowych) i t. zw. klasowych. Z tego powodu należy ograniczyć ilość ćwiczeń do takiej ilości, jaką zdolny jest nauczyciel skontrolować, a przynajmniej uczeń podczas pisania każdego zadania powinien być przekonany o tem, że nauczyciel może przejrzeć szczegółowo jego zeszyt.

Należy również pewną ilość lekcyj przeznaczyć na ćwiczenie w pisaniu w klasie. Nauczyciel może wtedy być obecnym przy „stawaniu się" błędów, przy ich narodzinach i indywidualnie uskuteczniać ich poprawę i opracowanie.

Jeśli chodzi o przegląd zeszytów „klasowych", nie jest rzeczą obojętną, jak nauczyciel uskuteczni w nich poprawę błędów. Zależy nam przecież na tem, by i podczas ich poprawy uczniowie byli zmuszeni szukać należytej drogi, by samodzielnie doszli do prawdy.

W tym celu inaczej poprawiamy błędy na stopniu najniższym, średnim i wyższym. A więc:

Uczniom	klasy I	— poprawimy błąd,
„	klas II—III	— podkreślimy błędnie użytą literę,
„	klas IV—V	— podkreślimy cały wyraz błędnie napisany,
„	klas VI—VII	— zrobimy tylko na marginesie kreskę na znak, że na danej linji znajduje się błąd.

Pamiętać musimy i o tem, by zeszyty zwrócić uczniom w tym czasie, w którym trwa u nich jeszcze stosunek uczuciowy do zadania napisanego i zainteresowanie.

Przy zwrocie zeszytów, przed ich rozdaniem, opracowujemy błędy bezimiennie, by trzymać uczniów w pewnem zainteresowaniu. Dopiero po ukończeniu tej pracy uczniowie otrzymują zeszyty i nauczyciel omawia indywidualnie błędy. Potem dopiero następuje ich poprawa.

Poprawa błędów jest świadectwem, czego uczeń nauczył się w czasie ich opracowywania.

Powiedzieliśmy wyżej, że i większa ilość błędów nie może być powodem zerwania „stosunku wychowawczego", jaki został zawiązany między uczniem i nauczycielem. Do jego zerwania przyczynia się natomiast nieraz ocena, stawiana przez nauczyciela.

Aby uniknąć nieporozumienia, trzeba nam znowu przypomnieć, że uczeń nie chce robić błędów. Uczeń daje z siebie maksymum wysiłku. Dlatego nie powinniśmy patrzeć tyle na to, czego on nie umie, lecz na to, co umie. Jeżeli będziemy oceniali pracę i wysiłek dziecka, będziemy rozumieli jego duszę, a nie będziemy oceniali błędów, — przyczynimy się niewątpliwie do wytworzenia sprzyjającej atmosfery również w nauce ortografji, co ułatwi nam osiągnięcie celu. Trzeba tylko umieć zmobilizować wszystkie funkcje psychiczne i zjednać je dla nauki pisania, a wtedy przez zaabsorbowanie świadomości dojdziemy powoli do zmechanizowanego ortograficznego pisania.

Wreszcie na zakończenie trzy uwagi zasadniczego znaczenia:

I. Jeśli chcemy nauczyć uczniów pisać ortograficznie — nie wolno nam zaczynać nauki pisania za wcześnie i używać pisma (w klasach niższych) jako środka „wyrażania się", wypowiadania się w t. zw. samodzielnych wypracowaniach, gdyż pismo nie jest stosownym środkiem wypowiadania się dla najmłodszych,

którzy nie opanowali techniki i nie mogą znać zasad, na których opiera się ortografja polska: etymologicznej i fonetycznej.

II. Nauczanie ortografji musi być ściśle związane z treścią nauczania na wszystkich stopniach. Ortografji muszą uczyć w miarę możności wszyscy nauczyciele, — nietylko poloniści.

III. Nauczyciel języka polskiego ma nietylko prawo, ale i obowiązek kontynuowania swej pracy. Powinien on swych uczniów uczyć j. polskiego przez cały czas ich uczęszczania do szkoły. Dopiero wtedy ortografja stanie na odpowiednim poziomie. Nauczyciel tylko w tym wypadku może poznać zasób wyobrażeń dziecka, odpowiednio go rozszerzać, zapobiegać błędom i indywidualnie pomagać uczniom w opanowaniu tej najtrudniejszej nauki.

Dr. Zenon Klemensiewicz.

Z zagadnień metodyki nauki o języku ojczystym.

Wstępny rozdział mojej pracy z r. 1929 p. t. *Dydaktyka nauki o języku ojczystym* zakończyłem następującemi słowy: ...„Niniejsza rozprawa stanowi właśnie próbę zebrania, oświetlenia i tymczasowego rozwiązania najważniejszych zagadnień dydaktyki nauki o języku ojczystym... Dla późniejszych szczegółowych badań obserwacyjno-eksperymentalnych znajdzie się tu nieco spostrzeżeń i pomysłów do sprawdzenia i przyjęcia, zmiany lub odrzucenia. A tak można się przysłużyć doskonałej dydaktyce nauki o języku, która może się rozwinąć na dążnościach i doświadczeniach, a nawet zawodach i pomyłkach przeszłości".

Upoważnia mnie to, a nawet zobowiązuje, aby dziś, po pięciu latach, kiedy niewątpliwie sporo uczyniono dla nauki o języku ojczystym w dziedzinie programowej, podręcznikowej i w praktyce szkolnej, wypowiedzieć znów nieco uwag o metodzie uczenia tego przedmiotu. Zawrą one dorobek doświadczeń i spostrzeżeń własnych i cudzych, krytykę, pogłębienie i rozszerzenie własnego stanowiska z przed kilku lat.

Grzeszyło ono jednostronnością, ponieważ przyjmowało zasadniczo jedną tylko doskonałą formę rozwiązania dydaktycznego, ponieważ zbyt sztywnie może ustalało jakość i porządek czynności metodycznych, ponieważ podkreślało wyłączność oddziaływania lekcji gramatycznej na rozwój myślenia, a niedość uwydatniało możliwość i potrzebę powiązania lekcyj językowych z uczuciowem i dążeniowem życiem wychowanka.

Miała ta jednostronność swoje przyczyny i usprawiedliwienie. W okresie wielkiej bezradności metodycznej, niepokonanej niechęci do przedmiotu, niewystarczającego przygotowania w tym zakresie rzeczowego

i metodycznego u nauczycielstwa — praktycznie owocniejszem wydawało się wskazać możliwie wyraźnie jedną drogę postępowania, aniżeli wiele ich do wyboru. Szło nadto o zaznaczenie, że lekcja gramatyczna, jak zresztą każda inna, musi być w szczegółach bardzo rzetelnie i ostrożnie przemyślana, zbudowana i wykonana, że nie w obciążaniu pamięci niezrozumiałemi formułkami, ale w zdobywczej pracy umysłu wnioskującego zawiera się jej wartość kształcąca i wychowująca.

Dziś — na szczęście — zmieniły się stosunki o tyle, iż obowiązkiem dydaktyki jest raczej uwydatnienie w i e l o ś c i dróg i możliwości metodycznego kształtowania tematów nauki o języku zależnie od ich rzeczowej treści, od osobowości nauczyciela, właściwości zespołu uczniów, okoliczności, nauczaniu towarzyszących. Tak bowiem można zapobiec niebezpieczeństwu bezkrytycznej wiary w doskonałość jednego, choćby najsilniej umotywowanego, wzoru metodycznego.

Ma tedy dydaktyk: 1. nakreślić główne zarysy planu budowy lekcji; 2. wskazać różne środki, jakich nauczyciel wogóle może użyć; 3. wskazać różne sposoby posłużenia się temi środkami. Obowiązkiem zaś i prawem nauczyciela jest w y b r a ć to, co w danych warunkach najodpowiedniejsze, z e s t r o i ć i z a s t o s o w a ć w sposób najnaturalniejszy, najbardziej celowy i skuteczny.

Zacznijmy od określenia lekcji. Jest to akt nauczania i uczenia się, stanowiący jedność całą i zamkniętą, celowo i porządnie zbudowaną, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształcąco-wychowawczym. Pożytecznem będzie dla dalszych rozważań rozróżnić lekcję j e d n o c z ł o n o w ą i w i e l o c z ł o n o w ą. Przez lekcję jednoczłonową rozumiem taką, która w maksymalnym wymiarze jednej godziny szkolnej wyczerpuje cały zabieg dydaktyczny i dostarcza uczniowi nowej wiadomości, jako wyniku pracy w naszym przedmiocie. W lekcji wieloczłonowej poszukiwanie ostatecznego wyniku w postaci wiadomości rozkłada się na kilka rozgraniczonych przerwami okresów pracy szkolnej, zwanych „godziną szkolną“, czy też ich części. Jeden składnik lekcji wieloczłonowej nazywam lekcją c z ą s t k o w ą z wynikiem cząstkowym.

W tym związku trzeba wyraźnie zaznaczyć, że tylko w lekcji jednoczłonowej i w ostatnim składniku lekcji wieloczłonowej wynikiem jest nowa „wiadomość“. Natomiast lekcja cząstkowa może przynieść w wyniku pewną postawę uczniów względem danego zagadnienia, pewną metodę pracy, pewien materjał obserwacyjny i t. p. Idzie jednak o to, żeby pod koniec każdej lekcji miał uczeń świadomość jakiejś zdobyczy, posunięcia się naprzód.

Lekcja jest wydarzeniem, przebiega w czasie. Dlatego niezależnie od jakichś założeń psychologicznych, logicznych, dydaktycznych i t. p.,

można w niej wyodrębnić trzy ogniwa konstrukcyjne: wstępne, środkowe i końcowe.

Wstępne ogniwo ma dwa główne zadania: 1. rozbudzić zainteresowanie przedmiotem pracy; 2. określić ten przedmiot pracy o tyle, iżby wszystkie późniejsze czynności lekcyjne, dzięki wytyczonemu ogólnie kierunkowi przewodniemu, przedstawiały się świadomości ucznia jako celowe, a przez to mogły osiągnąć wartościowe wyniki.

Podstawy zainteresowania szukać należy przedewszystkiem w żywym, potocznym języku ucznia (tak różnym w zależności od wieku, rozwoju, środowiska), w praktycznych jego potrzebach, w pospolitych spostrzeżeniach, w narzucających się wątpliwościach. Dopiero w drugim rzędzie można się odwołać do budzących się zwolna w umyśle ucznia potrzeb czysto poznawczych. Granica między temi dwoma źródłami zainteresowania sprawą językową bywa w nauczaniu płynna, ponieważ praktyczne nawiązanie bardzo rychło może wywołać ciekawość intelektualną, naodwrót zaś zagadnienie teoretyczne nasuwa nieraz szczegółowe wypadki, doniosłe ze stanowiska praktyki i normy poprawnościowej. Ogólnie da się tyle tylko stwierdzić, że na niższych szczeblach nauczania przeważać będzie podstawa praktyczna, na wyższych teoretyczna, chociaż praktycznemu wyzwalaniu zainteresowania przyznałbym zawsze pierwszeństwo.

Sposób rozwinięcia wstępnego ogniwa lekcji może być bardzo rozmaity. Nie kusząc się o wyczerpanie jego różnych postaci, podam kilkanaście tylko przykładów, aby pouczyły, w jak różnorodnych zakresach biją źródła zainteresowania tematem językowym.

Zacznijmy od zajęć z pogranicza pracy i zabawy: tu należą wszelkie rozrywki umysłowe o podkładzie językowym, więc zagadki, szarady, krzyżówki, które uczniowie jużto rozwiązują, już też układają. Dużo uciesznych nawiązań możnaby znaleźć w przejawach humorystyki językowej, narzucających się często w potocznej mowie, a podchwytywanych i notowanych w „kącikach językowych". Obrazki, powiastki obrazkowe są też nieraz wygodnym środkiem metodycznym nawiązania lekcji, ponieważ pociągają swoją treścią, a uczeń, ujmując ją językowo, musi skupić uwagę na pewnych faktach językowych, użyć potrzebnych dla wyników lekcji wyrazów, form, zdań i t. p.

A ileż ciekawego materjału dla roztrząsań językowych z różnych dziedzin gramatyki dostarczyć mogą uważnemu, nawet najmłodszemu obserwatorowi wywieszki sklepowe, reklamy uliczne, ogłoszenia w dziennikach i t. p.

Podobnie wyzyskać można spostrzeżenia, które uczniowie poczynią podczas wycieczek: tak np. zwiedzając stare zabytki, muzea, bibljoteki, spotkają się z dawnym językiem; przy zetknięciu się z ludem po-

znają gwarę; w warsztacie rzemieślniczym zaznajamiają się z żargonem zawodowym i t. p.

To znów nazwiska najbliższych ludzi, nazwy miejscowości, ulic, placów, rzek, gór, zajęć, zabaw, sprzętów i t. d. i t. d., które bądźto samo życie doraźnie narzuca uwadze uczniów i „aktualizuje", bądź też nauczyciel umyślnie w ognisko ich świadomości wprowadzi, — mogą się stać bardzo pobudzającym środkiem zainteresowania zagadnieniami językowemi.

Ciekawość dla pewnych zjawisk lub przebiegów językowych mogą podniecić pokazane w stosownej chwili słowniki, encyklopedje, wskazówki ortograficzne, ortoepiczne, stary druk, mapa, obraz, model, odpowiednio nagrana płyta gramofonowa, audycja radjowa (np. dla tekstów dialektycznych, dla pewnych szczegółów wymawianiowych, akcentowych, rytmicznych) i t. p.

Kiedy indziej pójdziemy za wskazaniami metody projektów: np. uczniowie wydają gazetkę; przygotowują jakieś przedstawienie własnego pomysłu i opracowania; piszą zaproszenia, układają ogłoszenia, programy, przemówienia; albo szkoła wystąpi z jakąś odezwą do miejscowego społeczeństwa; albo uczniowie podejmą walkę z niechlujstwem językowem miejscowych ogłoszeń, szyldów, napisów i t. p. Te różne sposobności nastręczą nauczycielowi i uczniom niejedno z tych zagadnień językowych, które w programowym kursie właśnie opracowaćby należało.

Dużo ciekawego materjału można sobie przygotować podczas lektury, ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, poprawy wypracowań. Zanotowane przygodnie spostrzeżenia odświeży się w stosownej chwili i uczyni podstawą zainteresowania, a nieraz i analizy.

To znów nauczyciel zagai lekcję odczytaniem stosownie dobranego urywka literackiego, który odsłania dane zagadnienie językowe. W tym samym celu można, zwłaszcza w wyższych klasach, przeczytać uczniom lub z uczniami artykuły popularnych czasopism, poświęconych językowi, mianowicie *Języka Polskiego*, *Poradnika Językowego*, a także uwagi o języku, zamieszczane od czasu do czasu w innych czasopismach i w prasie codziennej.

Niekiedy zacznie lekcję drobny referat ucznia, który w porozumieniu z nauczycielem od dłuższego już czasu przygotowywał pewne spostrzeżenia, przykłady i t. p., aby teraz zagaić zbiorową pracę nad pewnemi zagadnieniami.

Czasem znów bardzo zgrabnego wyjścia dostarczy doraźne ćwiczenie ustne, czy piśmienne, które zmusi ucznia do użycia pewnych, dla wyników lekcji właśnie potrzebnych wyrazów, form, zdań i t. p. Uczniowie mogą popaść w zakłopotanie z powodu niewiedzy lub błędów, a to właśnie jest pożądany stan duchowy dla interesującego przebiegu lekcji.

Przy zwięzłem powtarzaniu wybranych wiadomości minionego kursu okaże się niekiedy, że pewne szczegóły nie są dość jasne, co może właśnie obudzić ochotę bliższego ich zbadania.

Wspomnę nakoniec, że na lekcjach innych przedmiotów można skutecznie rozbudzić zainteresowanie dla pewnych zagadnień języka ojczystego; może się to stać zwłaszcza w nauce języków obcych, historji, geografji. Zagadnienie, które tam występuje w sposób ogólny, podejmie polonista i szczegółowo rozpatrzy na lekcji językowej.

Tych niewiele przykładów pokazuje chyba dowodnie, że rozmaicie można ukształtować wstępne ogniwo lekcji, że zarówno jego tło rzeczowe, jak sposób zainteresowania ucznia zagadnieniem są różnorodne. Nieraz przygotowanie pewnej lekcji językowej rozgrywa się na poprzedzających lekcjach lektury, mówienia i t. p., a nawet innych przedmiotów, bo nasuwa uczniom pewne spostrzeżenia, które dopiero w stosownej chwili, na osobnej lekcji nauczyciel ożywi, uporządkuje i uczyni podstawą szczegółowego opracowania danego zagadnienia. Z pewnością dużo jest takich tematów programowego kursu gramatyki, które można ująć w kilka z wymienionych sposobów, a jest rzeczą nauczyciela dobrać sobie i uczniom sposób w danych warunkach najodpowiedniejszy, najżywszy, najnaturalniejszy, najlepsze rokujący wyniki.

Prócz zainteresowania powinno wstępne ogniwo uświadomić uczniom i w ogólny sposób określić zadanie ich pracy podczas lekcji. Wstępne ogniwo lekcji jednoczłonowej lub pierwszej cząstkowej ma uwydatnić zagadnienie; w dalszych cząstkowych lekcjach lekcji wieloczłonowej ma ono krótko zebrać najważniejsze już osiągnięte wyniki, aby na ich podstawie skutecznie i z zainteresowaniem rozwinęła się praca nad zdobyciem ostatecznej odpowiedzi — wiadomości.

Właśnie to poszukiwanie odpowiedzi stanowi istotną funkcję dydaktyczną drugiego ogniwa lekcyjnego. Jego przebieg znów może przybrać postać rozmaitą, a zasadniczo trojaką. Może się bowiem zdarzyć, że wstęp lekcji jest tak sugestywny, przewinie przed uczniem tyle materjału, wywoła takie spostrzeżenia, iż odrazu po postawieniu zagadnienia pada na nie od klasy wystarczająca, poprawna odpowiedź. W takim wypadku jej stopniowe, powolne poszukiwanie byłoby czemś nienaturalnem, niezajmującem, a zabierałoby niepotrzebnie czas. Cóż wtedy uczynić wypadnie? Nie można poprzestać na przyjęciu odpowiedzi z zaznaczeniem, że jest ona trafna; najczęściej bowiem taka odpowiedź pochodzi od wybitnych uczniów, a całość klasy nie jest na nią przygotowana. Nawet wtedy zaś, kiedy większość klasy okaże zgodę na odpowiedź jednego ucznia i jej zrozumienie, trzebaby wykazać, dlaczego właśnie ta odpowiedź jest poprawna. Otóż to sprawdzenie słusz-

ności odpowiedzi, a zarazem jej pogłębienie przez stosowną pracę myślową na tle rozszerzonego materjału — stanowi wtedy treść drugiego ogniwa lekcji.

Ale najczęściej zagadnienie nie wywołuje bezpośrednio trafnej odpowiedzi. Różni uczniowie wyrażają rozmaite przypuszczenia i domysły, wśród których znajduje się także poprawne rozwiązanie. Wtedy może nauczyciel około tych poddawanych hipotez gromadzić nowy materjał faktyczny i wynikające z jego rozbioru spostrzeżenia pozytywne i negatywne, aby przez wyłączenie przypuszczeń błędnych dotrzeć do umotywowanego wyniku poprawnego.

Jest wreszcie trzecia możliwość: wobec zagadnienia zachowują się uczniowie tak bezradnie, iż nie wypowiedzą żadnego przypuszczenia, jakby je rozwiązać. Wtedy nauczyciel pokieruje analizą materjału zebranego we wstępnem ogniwie, ewentualnie teraz rozszerzonego, narzucając uczniom pewną drogę myślenia, podsuwając pewne spostrzeżenia, podpowiadając pewne domysły, prowokując jakieś hipotezy. Praca ucznia w tym wypadku jest stosunkowo najbardziej zdana na inicjatywę i opiekę nauczyciela; tu stosunkowo największe jest niebezpieczeństwo, iż niektórzy uczniowie przyjmą wynik bez wysiłku, bezkrytycznie, a nawet bez zrozumienia. Tem więcej też należy baczyć, aby na tle nowych faktów sprawdziła się stosowalność zdobytej odpowiedzi i aby przynajmniej w tej pracy okazała całość klasy żywy współudział i samodzielność.

Nauczyciel może wywołać hipotezę odpowiedzi nietylko przez analizę materjału, którą wykonują pod jego kierunkiem uczniowie. W pewnych wypadkach autorytatywna interpretacja materjału przez nauczyciela stwarza tło dla dyskusji, z której właśnie wyłania się jakieś przypuszczalne rozwiązanie, albo nawet nauczyciel od siebie wręcz poda to prawdopodobne rozwiązanie, a zbadanie jego słuszności staje się przedmiotem zbiorowej pracy uczniów w toku drugiego ogniwa.

W tak różny sposób docieramy tedy do wyniku, stanowiącego rozwiązanie zagadnienia. Niekiedy okaże się potrzebnem jeszcze rozszerzenie tego wyniku. Może to być zadaniem następnej lekcji cząstkowej. Ale nieraz oszczędność czasu nie pozwala na to; wtedy albo uczeń w pracy domowej przez rozwiązanie stosownego zadania pogłębi świeżą wiadomość, albo nawet nauczyciel od siebie uzupełni ją, zaokrągli, czy poszerzy.

Zamknięciem drugiego ogniwa lekcji powinno być sformułowanie odpowiedzi. I czynność ta, i jej wytwór, mają — mojem zdaniem — dużą wartość. Jest to doskonałe ćwiczenie ujmowania myśli w postać słowną, przyczem i jasność myśli, i wartość wyrazu uświadamia się uczniowi w całej pełni; nauczyciel zaś ma sposobność kontroli, w jakiej

mierze rzecz naprawdę została zrozumiana, jakich jeszcze wymaga poprawek i uzupełnień. Sformułowane wiadomości stanowią wyraźne składniki narastającej wiedzy, wskazują perspektywę całości przerobionego kursu, ułatwiają zapamiętanie. Dają wreszcie uczniowi zadowolenie z pracy, jako jej oczywisty dorobek.

Lekcja cząstkowa, inna niż ostatnia, nie daje jeszcze w wyniku wiadomości, t. j. odpowiedzi na zagadnienie. Ale i ona kończy się sformułowaniem wyniku. Może nim być: a) zbiór materjału na płaszczyźnie danego zagadnienia; b) ustalenie metody, czy metod, któremi trzeba się będzie posłużyć w dalszej pracy domowej czy szkolnej, poszukującej odpowiedzi; c) przegląd nasuwających się przypuszczeń; d) ustalenie jednego z wielu przypuszczeń do szczegółowego zbadania na następnej lekcji cząstkowej. (Dok. nast.).

Dr. Stefanja Skwarczyńska.

O formułowaniu oceny wypracowań polskich.

Formułowanie ocen zadań szkolnych nie jest wcale sprawą błahą i nietylko dlatego, że nic na terenie szkoły, nic ze spraw pedagogicznych czy dydaktycznych jako kształtujących żywy i podatny materjał nie może być błahe, ale i dlatego, że ta rzecz najściślej się łączy z celami i istotą, z najgłębszym sensem nauczania języka polskiego — i jego roli w szkole. Komu leży na sercu dydaktyka polskiego, specjalnie musi się zastanowić nad sprawą zadania szkolnego, które tkwi w samem centrum związanych z nią zagadnień i musi poddać krytyce formuły ocen, dalekie swym wyrazem od tego, co stało się postulatem dnia w dziedzinie metodyki nauczania.

Wiąże się to oczywiście z samym celem zadań szkolnych. Jest ich kilka.

Najczęściej pamięta się o jednym z nich, uważając, że zadanie szkolne polskie służy do sprawdzenia wiadomości ucznia z dziedziny przedmiotu i staje się dowodem formalnego opanowania języka. Stąd uważa się zadania szkolne za rodzaj dokumentu, przyznaje się im charakter przynajmniej półurzędowy, odgranicza się je murem nakazów, zawartych w programach, od wszelkiej dowolności nauczyciela, wreszcie oddaje pod pewną pieczę dyrektora i władz szkolnych.

Natomiast często zapomina się o innych celach zadań szkolnych. Przedewszystkiem o tem, że są także środkiem nauczania przedmiotu. Dają okazję do ćwiczenia w pisemnem formułowaniu i precyzowaniu myśli, do opanowania języka w jego walorach gramatycznych, estetycznych etc. Uczeń, zmuszony tematem do wysiłku myślowego, uczy się

pod naciskiem woli zamieniać w aktualność potencjał swojej wiedzy, uczy się wprzęgać w pracę złoża podświadomości, w którą zapada zwykle nawet pokaźna część dostarczanych mu przez naukę szkolną wiadomości.

Dalej zadanie przymusza ucznia, co jest bardzo ważne, do pewnej twórczości samodzielnej, żąda wysiłku w ramach ograniczonego czasu i w perspektywie daje uczniowi rozsmakowanie w pracy twórczej, pojętej jako obowiązek.

Zadanie szkolne jest także, jak wszystko, co ma miejsce w szkole, środkiem wychowawczym. Wypowiedziane przez ucznia poglądy stają wobec osądu nauczyciela, który może niemi kierować, dbając równocześnie o przekształcenie psychiki młodocianej w pożądanym kierunku, a to formując wedle norm pewnego ideału jej władze intelektualne, emocjonalne, wolę.

Jako okazja wypowiedzenia pewnych całostek myślowych służy polskie zadanie szkolne do urabiania w młodzieży pewnego poglądu na świat.

Zadanie szkolne staje się znakomitą bazą dla czynnego ustosunkowania się ucznia do przedmiotu, dla rozbudzenia w nim zamiłowań literackich, jest próbą samodzielnych w tym kierunku sił.

Wreszcie — co jest niezmiernie ważne — zadanie szkolne polskie staje się areną zetknięcia się dwu indywidualności: nauczyciela i ucznia, staje się poważną rozmową między uczniem a nauczycielem, który tu dopiero może się zająć uczniem naprawdę indywidualnie, zmazując choć w części nieuniknione braki wychowania gromadnego.

Widzimy więc, że tak w nauczaniu polskiego, jak i w wychowaniu i kształtowaniu psychiki młodzieży ma zadanie szkolne głębokie i zdecydowane cele.

O tem wszystkiem musi myśleć nauczyciel zarówno podając temat, jak i — nad czem się w tej chwili zastanawiamy — formułując ostateczną ocenę. Logika rzeczy domaga się, by każdy moment styczności nauczyciela z zadaniem służył wielorakim jego celom, był tych celów funkcją; dotyczy to przedewszystkiem momentu końcowego, formuły oceny, boć ten moment końcowy z natury rzeczy powinien być syntezą w całości stosunku nauczyciela do zadania, gdyż waga jego jako końcowego jest podwójnie wielka.

Tradycja, z którą pod tyloma względami zerwała nowa szkoła, ustaliła, że formuła końcowej oceny wyraża się „stopniem"; ten stan rzeczy wżarł się tak silnie w świadomość ogółu, że mało komu przychodzi na myśl, by dla celów większej ścisłości i sprawiedliwości, dla pożytku ucznia i dobrego samopoczucia nauczyciela, jak i wogóle dla zgodności z celami zadania szkolnego, zerwać z przestarzałą tradycją i poszukać innej formuły, słuszniejszej.

Jakież ujemne strony posiada dotychczasowe tradycyjne formułowanie ocen przy zadaniach, zapomocą zwięzłych „stopni"?

Przepisy szkolne ustaliły cztery „stopnie": bardzo dobry, dobry, dostateczny i niedostateczny; równocześnie wygnały z praktyki szkolnej plusy, minusy, wszelkie znaczki, precyzujące notę poza sensem jej dosłownej treści. Każdy z praktyki szkolnej wie, jak ciasno obracać się w tych notach, jeśli niemi trzeba odzwierciedlić skomplikowany stan rzeczy.

Jednakowoż zdajemy sobie sprawę, że w pewnych dziedzinach ten stan rzeczy jest konieczny. Zwięzłe, jednolite, o wąskiej skali ocenianie postępów w katalogach i świadectwach, będących dokumentami urzędowemi — upraszcza formy urzędowe, umniejsza biurokratyzm. Nie wynika jednak z tego, byśmy stopniowanie schematyczne, które jest koniecznością na papierze urzędowym, wprowadzali jako zasadę do codziennego życia szkolnego; istnieje obawa, że sprowadzając oceny codzienne do skamieniałych możliwości czterech not, zatracać będziemy żywy pogląd na żywego człowieka w żywej sprawie.

To też wysuwanie noty tam, gdzie to nie jest konieczne, czynienie z niej *dramatis personam* życia szkolnego zostało potępione przez metodykę. Symbolem tego jest wygnanie z klasy notesu i życzenie, aby nauczyciel wyrabiał sobie zdanie o uczniu nie zapomocą oficjalnych pytań, lecz zapomocą częstej z nim wymiany zdań w klasie.

Tylko w jednej dziedzinie oficjalna doktryna nie przeciwstawiła się niepotrzebnemu i szkodliwemu zacieśnianiu ocen do schematyczności czterech not, tylko w jednej dziedzinie *antiquo modo* praktykujemy ciągle dawne ocenianie.

Tą dziedziną jest dziedzina zadań szkolnych.

I właśnie tutaj, w zadaniach szkolnych polskich, ta nieszczęsna tradycja jest fatalna, a to z szeregu przyczyn.

Przedewszystkiem cztery steoretypowe noty są ilościowo skąpe, bo nie odzwierciedlają rzeczywistości. Liczbowy system francuski, posiadający 20 ocen (niekiedy 10) — nie wydaje się zbyt rozbudowanym; pewne uzasadnienie miało operowanie kilkunastoma słownemi notami w dawnej szkole, np. austrjackiej. Jeśli nasza, przyjęta dziś skala, może się pokusić o sformułowanie wartości np. prac matematycznych, to jej możliwości nie stoją w żadnej proporcji do różnorodności, jaką przedstawia zadanie polskie.

Równocześnie noty te są małomówne. Z iluż punktów widzenia można i trzeba oceniać zadania szkolne polskie! Nie są ciasne noty w stanie odzwierciedlić ani oblicza pracy, ani nie są w stanie pod żadnym względem określić indywidualności ucznia, ani sprecyzować wobec niej nastawienia nauczyciela.

To też oceny tak sformułowane tylko rzadko mogą być zupełnie sprawiedliwe; z doświadczenia wiemy, jak rzadko spotykamy się zarówno z niedostatecznym, jak i bardzo dobrym, bez „ale“. I zadanie niedostateczne ma swoje dodatnie strony, i zadanie bardzo dobre swoje „skazy na słońcu“.

To też apodyktyczność oceny, zawartej w suchym schemacie ustalonych not, nie odpowiada subtelniejszym naturom nauczycieli, tych, którzy drżą przed pomyłką i niesprawiedliwą nieścisłością, zwłaszcza, że nota napisana ma jakiś charakter niezmienności wedle prawdy: *verba volant, scripta manent.* Ta apodyktyczność nie odpowiada również dzisiejszemu typowi młodzieży, dalekiej od potulności młodzieży dawnej, uznającej absolutystyczną władzę nauczyciela. Dzisiejsza młodzież nie poddaje się bez krytyki orzeczeniu nauczyciela, chce być przekonana, nie zaś poddana przemocą wyrokowi.

Dalej, skoro zadanie szkolne ma swą funkcję w nauczaniu przedmiotu, wydaje się słusznem, by wszystko, co się go tyczy, działało zgodnie z ogólnym celem dydaktycznym. Nawet ocena powinna uczyć. Przyjęte przez praktykę szkolną poprawki, znaki, uwagi na marginesie w ocenie schematycznej nie uzyskują swego wyrazu syntetycznego w zakresie swej rzeczowości. Dodajmy przy sposobności, że ginie tu doskonała sposobność, by nauczyciel swoim przykładem pokazał, jak się ma synteza do szczegółów — co, jak wiemy, należy w nauczaniu do rzeczy zarówno najważniejszych, jak i najtrudniejszych. Sens tego, co daje ocena schematyczna, uczeń wyśpiewa sobie w duszy sam; sformułowana przez nauczyciela, niczego nie uczy.

Nie zapominajmy, że zadanie szkolne jest tylko dla powierzchownego nauczyciela całostką samą dla siebie. Zadanie jest erupcją nagromadzonych wiadomości, gdzie najciekawszy jest nie fakt erupcji, ale stan faktyczny ukrytych, ciągłych nurtów psychicznych, wiadomości, nastawień, zdolności etc. ucznia. To też nie jedno zadanie, ale szereg zadań dopiero obrazuje nam to, o co nam chodzi: psychikę ucznia, w całej płynności jej zmian, postępów, zastojów, ruchów wstecznych. Dlatego prawdziwego nauczyciela interesuje przedewszystkiem nie wartość jednego zadania, ale cała ich serja, będąca dopiero pożądanym obrazem. To też zestawia on poprawiane zadanie z dawnemi, porównuje, wyciąga wnioski o rozwoju ucznia. Na podstawie tych wniosków chwali lub gani, zachęca lub pociesza, poprostu — ocenia.

Czy jest rzeczą możliwą wyrazić to w zwięzłym schemacie noty? A skoro jest to niemożliwe, to jakżeż nie przyznać, że w schematyczności formuł topi się istotny cel oceniania pracy ucznia?

Sucha nota nie skłania ucznia do wysiłków, do posuwania się naprzód, bo też tylko zbyt ogólnikowo mówi mu o jego brakach.

Dalszą, wprost bolesną luką, chyba w pełni zrozumiałą w dzisiejszej szkole, która żyje pod znakiem wychowywania — jest fakt, że nota schematyczna nie zostawia możności dla wychowywania.

Czyż można nią prostować spaczone poglądy, zwracać uwagę na niedorozwój dobra i piękna w psychice ucznia, kierować utrwalonym poczęści — bo zapisanym — jego poglądem na świat?

Jest to, oczywiście, pytanie retoryczne. Zwięzła ocena schematyczna niweluje możliwości wychowawcze zadania szkolnego.

Wreszcie wspomnijmy o tem, co — żeby to jedno tylko wziąć pod uwagę — mogłoby być gwoździem do trumny dzisiejszego systemu. Wszyscy znamy stan gorączkowego podniecenia, jaki ogarnia młodzież przy rozdawaniu zadań; wiemy, skąd ono pochodzi. Emocjonują młodzież noty. Następują teraz porównywania, krzywdowania, zadowolenia i niezadowolenia — wszystko, tylko nie rzeczowe ustosunkowanie się do pracy. Atmosfera staje się niezdrowa, wręcz szkodliwa; fałszywa rywalizacja czepia się form, nie istoty rzeczy. A przecież naszem dążeniem jest zmusić młodzież do wtórnego przeżycia tematu, krytycznego spojrzenia na dawną pracę, zmierzenia odległości, jaka dzieli jej „ja" dzisiejsze od jej „ja" wczorajszego, które wypowiedziało się w zadaniu. Wreszcie naszem dążeniem jest zmusić młodzież do poważnego postanowienia poprawy. Czyż może to mieć miejsce w atmosferze wzajemnej emulacji, gdzie rzeczy drugorzędne zabijają pierwszorzędne? Czyż sami nie niszczymy możliwych plonów pracy jej i — naszej?

Kontrargumenty, dowodzące, że nota schematyczna ułatwia orjentację władzom i nadaje zadaniom wartość dokumentu — byłyby słabe. Można w inny sposób, choćby w osobnych dzienniczkach, podać władzom ostateczną ocenę; wzgląd ten nie jest dostateczną racją, by podtrzymywać stan rzeczy w najważniejszych względach szkodliwy i hamujący.

Argument zaś zakorzenionej tradycji nie jest chyba dla dzisiejszej szkoły żadnym argumentem.

Czem jednak zastąpić schematyczną notę? Boć przecie musi być w jakiś sposób wyrażony pogląd nauczyciela na pracę ucznia.

Tylko niektórym z omówionych stron ujemnych dotychczasowego stanu rzeczy przeciwdziałałoby rozszerzenie, ewentualnie zindywidualizowanie skali not. A przecież udowadnialiśmy, że nietylko w ciasnocie not, lecz w samym fakcie not leży zło.

Zdaje nam się, że najlepiej byłoby zastąpić je — recenzją.

Tylko recenzja zdoła wszechstronnie, a przynajmniej z najważniejszych punktów widzenia ocenić pracę ucznia. A przecież każdy polonista wie, ile jest tych zasadniczych punktów widzenia przy ocenie, zwłaszcza w wyższych klasach (np. wiadomości rzeczowe, kompozycja, głębia myśli, język etc.).

Tylko recenzja zdoła uczniem kierować we wszystkich pożądanych kierunkach.

Tylko recenzja w zestawieniu z zadaniem może być poważną i serdeczną wymianą myśli nauczyciela i ucznia, wymianą, wyrabiającą wzajemne zaufanie i pewien indywidualny stosunek.

Tylko recenzja zwróci uwagę ucznia na istotę zadania, wytwarzając właściwą atmosferę psychiczną dokoła correctum. Tylko ona nauczy ucznia odnoszenia się do pracy szkolnej w sposób idealny, daleki od utylitaryzmu, wyrażającego się w zdobywaniu not.

Naprawdę należy pragnąć, by metodyka zadań pisemnych zasadniczo odrzuciła schematyczność formuły „stopnia" na rzecz recenzji, podobnie jak metodyka pracy ustnej odrzuciła notes, również symbol groźnej schematyczności. Z odrzucenia not, dodajmy, nie wynika, że ich wogóle nie będzie, podobnie jak nie wynikło skasowanie notesu z jego odrzuceniem w klasie. Idzie o to, aby oficjalnie nie stykała się młodzież z notami w ich drastycznej kanciastości, by one nie mąciły swym utylitaryzmem pożądanego jej ustosunkowania się do przedmiotu szkolnego. Ostatecznie każdy może, jeśli mu to potrzebne, oceniać każdy krok ucznia w nie wiem jak schematycznych formułach, byle w swoim, prywatnym notesie.

Dla młodzieży recenzja będzie inowacją; może w pierwszej chwili wyrazi żal za podniecającą emulacją tradycyjnej ostrogi, w drugiej jednak z pewnością zacznie cenić zadanie przedewszystkiem jako moment nasilenia własnej twórczości, który mu daje w każdym razie — zadowolenie. Recenzja, którą młodzież odczuwa jako wyraz indywidualnego zajęcia się nią ze strony nauczyciela — staje się najżywszą jej przyjemnością. Wiem z doświadczenia, że uczeń czuje się pokrzywdzony, uzyskawszy nawet dobrą notę, jeśli nauczyciel, recenzujący zadania kolegów, jemu kilku słów poskąpił.

A jak zareagowałby nauczyciel na obowiązek recenzowania, zamiast opatrywania notami zadań szkolnych?

Najpierw trzeba stwierdzić, że recenzja nie jest w praktyce nauczycielskiej czemś nowem. Zna ją nauczyciel z zadań maturalnych, gdzie jest obowiązkową obocznością noty. Pozatem niejeden z nauczycieli, zwłaszcza od wypadku do wypadku dubluje nią schematyczne noty. Idzie o to, że gdyby oficjalnie poleciła ją metodyka zamiast not, stałaby się obowiązkiem.

Sprawa ta miałaby dla nauczyciela więcej niż jedno oblicze.

Wysiłek zdawkowy musiałby się zamienić w skomplikowaną, odmienną od wypadku do wypadku w swej technice pracę. Zadanie poważne.. Sądzę, że sam fakt poważnej pracy powitałby nauczyciel z radością; wysiłek inteligencji, skupienie rozpierzchłych i nieuświadomionych wra-

żeń dla oddania ich w formę słowną, ćwiczenie w krytyce logicznej jak i w formułowaniu literacko-naukowem sądów będzie mu czemś pożądanem, bo będzie przeciwdziałać niebezpieczeństwu zmechanizowania umysłu, zahamowania twórczej inteligencji, co czyha na człowieka, znużonego jednostajną pracą umysłową.

Z drugiej strony ten system znów obarczałby nauczyciela i tak już przeciążonego pracą. Zdaje mi się jednak, że raczej możnaby dążyć do zmniejszenia ilości prac pisemnych, niż obstawać przy niecelowem, schematycznem ich ocenianiu, szkodliwem dla rzeczy samej i dla psychiki młodzieży.

Szkoda, że przedstawiając sprawę teoretycznie, nie mogę się powołać na rezultaty doświadczeń, szerszych niż te, których dostarczyć może okazja referatów. Niesposób jednak bez aprobaty władz poruszyć tak żywą machinę na wąskim odcinku eksperymentu indywidualnego; zbyt jest bowiem zrośnięta ze starą tradycją, z psychologją młodzieży, ze sferą utartych jej doznań. Zbyt ważnej dotyczy dziedziny.

Nie wątpię jednak, że zainteresują się tą sprawą miarodajne czynniki; że recenzja wkrótce zastąpi schematyczną formułę not — i że będzie to może początkiem pożądanej wogóle w dziedzinie zadań szkolnych reformy.

Władysław Szyszkowski.

Drugi okres pracy w I kl. gimnazjum [1]).

Przegląd całokształtu zapisków młodzieży z pierwszego okresu pracy odsłania mi dopiero liczniejsze braki w zakresie pisania. Okazuje się przytem rzecz znamienna. Prace, które mają charakter t. zw. wypracowań (np. opracowania tematów, związanych z radjem), wykazują ich znacznie mniej, niż zapiski codzienne, zwłaszcza jeśli chodzi o ortografję. Oto dowód namacalny, jak wątpliwą jest rzeczą sąd swój o poziomie przygotowania poszczególnych uczniów opierać tylko na t. zw. klasówkach i jak mało dostarczają one materjału nauczycielowi do należytego ukształtowania pracy w tej dziedzinie. Wysnuwając więc odpowiednie wnioski nie z owych wypracowań, których sumiennej poprawy uczennice widocznie oczekiwały, lecz z całokształtu prac piśmiennych, zebranych w ruchomym zeszycie, staram się przedewszystkiem zdać sobie sprawę, które błędy mają charakter sporadyczny, wynikają więc

[1]) Artykuł niniejszy jest ciągiem dalszym artykułu, opublikowanego wraz z art. J. Saloniego w *Poloniście* R. III. Z. 6 (str. 226 i nn.) p. t. *Jak rozpocząłem pracę w kl. I nowego gimnaz.* Dalszy ciąg artykułu J. Saloniego zjawia się równocześnie w czasopiśmie *Gimnazjum* R. II. Z. 3 i 4. (Red.)

tylko z nieuwagi, które zaś powtarzają się częściej, świadczą więc o pewnych brakach istotnych w zakresie wprawy ortograficznej, które wreszcie występują u większej ilości uczennic, czyli stanowią t. zw. błędy nagminne. W związku z tem niektórym uczennicom zadaje się przerobienie ćwiczenia, związanego z użyciem liter *rz* — *ż*, innym takież ćwiczenia, dotyczące użycia liter *h* — *ch* i t. p., pracę zaś całej klasy skupiam dokoła kilku wybranych zagadnień ortograficznych: końcówek — *ym* — *em* — *ymi* — *emi*, nazw rzeczownikowych i przymiotnikowych narodowości (*Egipcjanin* — *egipski*, *Grek* — *grecki* i t. p.), wreszcie nazw mieszkańców miast i większych obszarów, tłumacząc przytem, dlaczego nazwy Ateńczyków i Spartan niezupełnie godzą się z zasadniczem prawidłem w tym względzie. Ćwiczeniom, służącym do utrwalenia form poprawnych, próbuję nadać charakter możliwie naturalny, każąc np. opracować temat: ,,Z czego słyną mieszkańcy różnych miast i okolic naszego kraju" lub objaśnić krótką notatką wykres, przedstawiający skład narodowościowy Rzeczypospolitej. Zamyka te ćwiczenia dyktando, mające sprawdzić, o ile uczennice opanowały owe wątpliwe kwestje ortograficzne.

Trzeba jednak powrócić do normalnego toku pracy, zwłaszcza wobec wzmianek dzieci, że ,,pani od historji" prosiła, by przeczytać z niemi urywek z Herondasa p. t. *U nauczyciela*. Podejmuję tę inicjatywę i zapytuję, co mogło skłonić ,,panią od historji" do tego życzenia. Dziewczynki tłumaczą mi, że rozpoczęły właśnie historję Grecji i że tam pierwszy ustęp dotyczy szkoły greckiej, jednocześnie przytaczają wiadomości, jakie z tej dziedziny zdobyły już z podręcznika historji. Po odczytaniu ustępu zapytuję, czego nowego o szkole greckiej dowiedziały się z tej czytanki. Wydobywają tylko jeden szczegół ,,historyczno-kulturalny", a mianowicie, że w szkole greckiej bardzo ważną rolę odgrywała rózga. Widząc, że ustęp ten przeszedł wogóle bez wrażenia, uciekam od niego coprędzej i zagajam pogadankę wychowawczą na temat, co ma robić obecnie biedny nauczyciel, któremu nie wypada przecież posługiwać się rózgą. Różne są odpowiedzi na to zagadnienie. Przeważa zdanie, że najważniejszą rolę może odegrać tu przemówienie do ambicji uczennicy, nie brak jednak i takich, które stwierdzają, że są wypadki, w których nie można obejść się bez bicia. Kiedy dyskusja zaczyna schodzić na niebezpieczne tory — mianowicie dziewczynki zaczynają żalić się, że w szkole dzisiejszej nagana ma zasadniczą przewagę nad pochwałą, że piątki są zbyt rzadkie, dwójki zbyt częste, a właściwym chlebem codziennym są bezbarwne trójki — powracam znów do książki i odczytuję *Ucieczkę* Maykowskiego, przedstawiającą, jak wiadomo, na tle wagarów uczniowskich stosunki między nauczycielem a uczniami. W trakcie czytania orjentuję się, że nie zdążę przeczytać całego tekstu i nie będę miał wobec tego odpowiedniego pensum dla pracy domowej,

zmieniam więc w pewnej chwili czytanie głośne na ciche i skupiam uwagę uczennic na zakończeniu. Zakończenie to jest oczywiście tak zagadkowe, że wprost doprasza się dalszego ciągu. Ten dalszy ciąg opowiadania mają właśnie dorobić uczennice w domu. Są naturalnie pomysły bardzo różne, ale dają się one podzielić na kilka zasadniczych grup. Nauczyciel albo przebacza swym uczniom, albo też traci cierpliwość i wymierza odpowiednią karę, uczniowie albo wyłgiwają się w różny sposób, albo też przyznają się do winy i proszą o przebaczenie, przyczem albo obaj postępują jednakowo, albo też inicjatywa takiego czy innego kroku wychodzi od jednego z nich, Jędrka czy też Alka. Które z tych zakończeń uznać za najprawdopodobniejsze — oczywiście ze stanowiska fikcji artystycznej — oto temat następnej lekcji, która polega głównie na wyszukiwaniu charakterystycznych rysów bohaterów, przejawiających się w tekście czytanki, a której przebieg ujmują uczennice wspólnemi siłami po raz pierwszy w formie zwięzłej notatki:

Najpierw dorobiłyśmy zakończenie opowiadania, w którem równie była ujęta postać Siatki, Alka i Jędrka. Zastanawiałyśmy się więc, które zakończenie najbardziej odpowiada charakterom tych osób, zaznaczonym w czytance. Przy tej sposobności okazało się, że Siatka w ciągu całej czytanki jest dobry i łagodny, chłopcy zaś różnią się od siebie: Jędrek jest odważniejszy, zaradniejszy, zarozumialszy od Alka, Alek zaś jest łagodniejszy, bojaźliwszy i skromniejszy od Jędrka.

Po tej krótkiej wycieczce w sferę współczesnych zagadnień wychowawczych powracam znów do czytanek o treści starożytnej, gdyż historyczka zdążyła tymczasem przerobić z podręcznika historji rozdział p. t. *Co Homer mówi o Grekach.* Odrazu jednak wyłaniają się pewne trudności. Kiedy zadałem mianowicie do przerobienia w domu streszczenie Iljady p. t. *Jak to było pod Troją,* po raz pierwszy od początku naszej wspólnej pracy uczennice oświadczają — zresztą bardzo nieśmiało, — że nie zdołały przygotować lekcji, gdyż ustęp jest zbyt trudny. Zaczynam wypytywać życzliwie o te trudności. Skarżą się, że w ustępie jest zbyt wiele nazwisk, które trudno wskutek tego zapamiętać, i dużo niejasnych zwrotów stylistycznych.

Próbuję usunąć te trudności, każąc wynotować i objaśnić na raz przyszły nazwiska bohaterów greckich i trojańskich oraz nazwy bogów i ich zakres działania. Poznaję przytem niewcześnie swój błąd, a mianowicie, że przeoczyłem okoliczność, iż uczennice nie przerobiły jeszcze z podręcznika historji najbliższego rozdziału p. t. *Bogowie greccy,* co im również utrudniło znacznie zrozumienie tekstu. Na szczęście przygotowanie następnej lekcji zbiegło się z lekcją historji, tak że potrzebne wiadomości z tej dziedziny otrzymały uczennice niemal jednocześnie. W każdym razie poranie się z poważnemi trudnościami w toku pierwszego zaznajamiania się z *Iljadą* na podstawie streszczenia w podręczniku

osłabiło znacznie zainteresowanie dla tekstu samego dzieła. W powodzi objaśnień szczegółowych zaginęły niektóre ciekawe kwestje, podniesione przez uczennice, np. jak to może być, by Achilles był człowiekiem i jednocześnie synem bogini lub by bogowie kłócili się między sobą, jak zwyczajni ludzie. Pierwsze urywki przeszły również bez wrażenia. Dopiero wysunięcie w związku z opisem pojedynku Achillesa i Hektora kwestji, który z bohaterów walczy szlachetniej, zelektryzowało zespół dziewczynek niemniej, jak poruszony w kilka dni później ten sam temat w klasie męskiej jednego z gimnazjów kresowych. Specjalną uwagę zwróciły również spotkane w tekście *epiteta ornantia*, które poddaliśmy szczegółowej analizie, wykazując, że nie są one tak dziwaczne, jak się na pierwszy rzut oka zdawało. Wreszcie dla zachowania w pamięci zasadniczych rysów fabuły sporządziły sobie uczennice własne streszczenie obu poematów, ustaliwszy najpierw w dyskusji klasowej te punkty, na które należy zwrócić uwagę w streszczeniu.

Chcąc dać obecnie chwilę wytchnienia po żmudnej pracy, nawiązujemy do *Odyssei* lekturę pierwszej większej książki, mianowicie *Przygód prawdziwych żeglarzy i podróżników* Anczyca. Dzięki posiadaniu 15 egzemplarzy tej książki oraz wypadającym właśnie dniom wolnym od nauki udaje nam się pracę zorganizować w ten sposób, że wszystkie uczennice zaznajamiają się z książką w ciągu jednego tygodnia i z początkiem następnego mogą już przystąpić do ogólnego jej omówienia. W zanadrzu mam bardzo mądre tematy, wszystko to jednak okazuje się tylko „pobożnem życzeniem" sumienia pedagogicznego, albowiem ze swobodnej wymiany zdań na temat książki okazuje się, że uczennice uderzyła przedewszystkiem wielka ilość nieprawdopodobieństw w różnych opowiadaniach, następnie zbytnia monotonność w rozwoju akcji, wreszcie osobliwości stylowe tego rodzaju, jak „moja siostruniu" „luba twarzyczka" i t. p.

Rezygnuję więc narazie przynajmniej z wyzyskania treści książki dla realizacji moich wzniosłych celów pedagogicznych — bo jakże budować je na podstawach, które uznane zostały za tak kruche przez większość uczennic — i, chcąc przedewszystkiem wyrobić rzetelność w ferowaniu wyroku, polecam na najbliższą lekcję wynotować w punktach wszystkie sytuacje, które wydają się nieprawdopodobne, na jedną zaś z następnych lekcyj porównać z sobą opowiadania poszczególne, wchodzące w skład książki, by w ten sposób stwierdzić, czy są one rzeczywiście tak do siebie podobne. I oto przy ustalaniu planu tego porównania wyłania się samorzutnie wśród uczennic ten sam punkt, który był jednem z moich najważniejszych założeń przy omawianiu książki, mianowicie „jak wpływa na bohaterów przygód ich pobyt przymusowy w różnych miejscach".

W ten sposób dzięki porozumieniu z młodzieżą osiągam na drodze naturalnej nietylko swój cel w postaci spostrzeżenia uczennic, że naogół pobyt wpływa dodatnio na bohaterów, lecz nadto sprostowanie zbyt powierzchownych sądów, wysnutych po pierwszem przeczytaniu książki i nauczenie jeszcze tego i owego przy tej sposobności. Mianowicie rozważanie sytuacyj rzekomo nieprawdopodobnych doprowadza nas do wniosku, że istnieją różnice między poszczególnemi opowiadaniami: jedne z nich *(Rozbitki, Teksas)* mają sporo takich nieprawdopodobieństw i to im nadaje charakter powieściowy, w innych zaś mamy podany często życiorys bohatera *(Aleksander Selkirk)* lub nawet urywki z jego pamiętnika *(Jan Staden)* i to nadaje im charakter przygód podróżniczych, Co się zaś tyczy rzekomych podobieństw w rozwoju akcji, to podobny jest zazwyczaj tylko początek i koniec opowiadania (rozbicie okrętu i uratowanie przez przybycie innego), różne są natomiast warunki, wśród których żyją bohaterowie i różne sposoby, zapomocą których walczą z przeciwnościami.

Jednocześnie skupienie się uwagi uczennic na zwrotach takich, jak „moja siostruniu“, „luba twarzyczka“ stwarza nam naturalny pomost do dłuższych rozważań na temat budowy słowotwórczej wyrazów. Powtórzywszy na kilku podobnych przykładach najważniejsze wiadomości, jakie uczennice z tej dziedziny już posiadały, rozważamy kolejno znaczenie rdzenia, przedrostków i przyrostków. Wątpliwości, wyłaniające się przy tej sposobności, (np. czy można umieścić wśród wyrazów z rdzeniem *-piek-* takie, jak *pieczątka, pieczarka* i t. p.) pozwalają nam ustalić, że przy rozważaniu pokrewieństwa wyrazów trzeba zwracać uwagę na podobieństwo zarówno znaczenia, jak postaci. Szeregowanie zaś wyrazów z jednakowemi przedrostkami i przyrostkami, tworzenie różnych hipotez na temat ich znaczenia i sprawdzanie ich na coraz to nowych przykładach doprowadza nas tylko do wniosku o charakterze ogólnym, że „przedrostki nadają różne znaczenie wyrazom o tym samym rdzeniu, np. oznaczają zmianę czynności z niedokonanej na dokonaną (np. *lepić, ulepić, malować, namalować*), określają różny stopień pewnej cechy (np. *ludzki, nadludzki*), określają bliżej położenie (np. *zapiecek, przypiecek, brzeg, wybrzeże, pobrzeże*) i t. p. Podobnie przyrostki zabarwiają rozmaicie wyrazy o tym samym rdzeniu, np. przyrostek *-arz* oznacza często osobę, pracującą w pewnym zawodzie, przyrostek *-ek* rzeczowniki zdrobniałe, przyrostek *-awy*, stopień jakiejś cechy i t. p., obok tych jednak mogą mieć jeszcze inne znaczenia. Dzieląc wyrazy pokrewne z coraz to nowych grup na cząstki słowotwórcze, uświadamiają sobie uczennice wzajemny stosunek wyrazów podstawowych i pochodnych oraz istotę znaczenia etymologicznego. Różnicę między znaczeniem etymologicznem i realnem poznają na tle wywodu etymolo-

gicznego takich wyrazów, jak *krawiec, kupiec, sklep, bielizna, miednica, ołówek, podlotek, białogłowa, ważny, główny, omackiem* i t. d., wielkie zaś zainteresowanie, wywołane tą kwestją, oraz liczne zapytania, dotyczące wywodu etymologicznego wyrazów z najrozmaitszych dziedzin życia, pozwalają mi na uświadomienie w elementarnym bodaj zakresie związków, jakie zachodzą między kształtowaniem się języka a rozwojem kultury. Nie chcąc jednak pozostawić uczennic w tem niebezpiecznem przeświadczeniu, że wyjaśnienie znaczenia etymologicznego wyrazów jest rzeczą łatwą i dla każdego dostępną, polecam na raz następny określić znaczenie realne, a — gdzie można — także etymologiczne nazw dni tygodnia, nazw miesięcy i znanych sobie miejscowości. Wyjaśnienie znaczenia etymologicznego nazw dni tygodnia idzie oczywiście łatwo, natomiast w związku z nazwami miesięcy pojawiają się obok wywodów trafnych różne pomysły mniej lub więcej fantastyczne — co zaś najważniejsze — bardzo różne. Wyprowadzają więc np. nazwę marca jedne od *marznąć*, inne od *Marzanny*, ktoś nawet od *marzenia*. Wytwarza się sytuacja, niezmiernie korzystna dla nauczyciela, konieczność rozstrzygnięcia, kto ma rację. Korzystam z tej naturalnej sytuacji, by uświadomić uczennicom wartość słownika, w tym wypadku *Słownika etymologicznego języka polskiego* Brücknera. Z wielką ciekawością rozchwytują one nieliczne egzemplarze tej książki między siebie i, odnalazłszy odpowiedni ustęp, korygują przy jego pomocy swoje niefortunne próby etymologiczne. Pewne trudności, jakie się wyłaniają w związku z rozumieniem wyrazu „tyki" i „luty", pozwalają skierować jednocześnie uwagę uczennic na drugi słownik, a mianowicie *Słownik języka polskiego* J. Karłowicza, A. Kryńskiego i St. Niedźwiedzkiego i wprowadzić w jego układ, brak zaś tak w jednym jak w drugim nazw miejscowości, które uczennice radeby też sobie wyświetlić, pozwala nadto już tylko teoretycznie wspomnieć o istnieniu słowników specjalnych, zwłaszcza słownika geograficznego. Umieszczone w szafce klasowej i oddane pod opiekę kolejną dwóch uczennic, mają słowniki owe służyć odtąd jako pomoc przy rozstrzyganiu wszelkich wątpliwości, jakie nasuną się w związku z ćwiczeniami gramatycznemi, czytankami, pracami piśmiennemi i t. d. Jak zaś żywo wzięły sobie uczennice tę radę do serca, miała w kilka dni później odczuć na sobie nauczycielka języka niemieckiego, kiedy to w związku z wyrazem niemieckim „Bäckerei" rozpętała się w klasie wielka dysputa na temat znaczenia wyrazu „ciasto", uśmierzona dopiero przy pomocy słowników, z których posiadania klasa jest dumna. Po raz wtóry samorzutnie odwołała się klasa do słownika dla wyjaśnienia wyrazu „całun", który kilkakrotnie pojawił się w wypracowaniu „Warszawa w szacie śnieżnej", a którego znaczenia właściwego nikt, jak się okazało — dobrze nie rozumiał. Duże wreszcie

usługi oddały słowniki już jako pomoc indywidualna przy wyjaśnieniu niektórych wyrazów z czytanek, osnutych na tle greckiem, do których wkrótce mieliśmy przejść.

Narazie zredagowanie wspólne w klasie spostrzeżeń, poczynionych w związku z lekturą *Przygód prawdziwych żeglarzy i podróżników* oraz omówienie kilku streszczeń poszczególnych opowiadań z tej książki miało stanowić przygotowanie do samodzielnego opracowania piśmiennego następnej lektury już w trakcie pierwszego czytania, co znacznie ułatwiłoby pracę przy małej ilości egzemplarzy tych książek. Za przedmiot takiego przygotowania domowego bierzemy książkę stosunkowo niewielką i łatwo dostępną: *Zew krwi* L o n d o n a. Próba ta jednak okazuje się przedwczesną. Przygotowane w domu spostrzeżenia piśmienne są bardzo skąpe i zbyt zawisłe od spostrzeżeń, poczynionych w klasie w związku z lekturą A n c z y c a, streszczenia zaś okazały się tylko cennym materjałem do stwierdzenia, jak mało dziewczynek zdołało dotrzeć do istotnej zawartości książki. Większość nie dostrzegła ukrytych głębiej pod fabułą motywów, wyrażonych w tytule. To też okazała się potrzeba powtórnego opracowania dzieła już pod kątem widzenia zagadnień szczegółowych: 1. Jakim zmianom ulega usposobienie psa i jakie czynniki wpływają na te zmiany (wynotować w krótkich zdaniach lub punktach); 2. Dlaczego pies nie wrócił po śmierci Thorntona do ludzi? 3. Jak wygląda i co znaczy ów dziwny człowiek, którego widzi pies w swej wyobraźni (zakreślić odpowiednie ustępy)? 4. Jaki związek z treścią książki ma tytuł *Zew krwi*? Wreszcie dla ochotniczek 5. Jakie podobieństwa i różnice można dostrzec między życiem psów a życiem ludzi? (wynotować w krótkich zdaniach lub punktach podobieństwa i różnice). Dopiero tą drogą dochodzimy później do pewnych spostrzeżeń ogólnych na temat książki, które uczennice notują sobie w zeszytach, ustaliwszy uprzednio wspólnemi siłami ostateczną ich redakcję. Brzmi ona:

Usposobienie psa ulega stopniowo różnym zmianom: szybko przyzwyczaja się on do nowych warunków życia, poznaje, że jedyną podstawą życia jest prawo pięści i kłów, staje się dziki, krwiożerczy i podstępny, wkońcu upodobnia się do wilka. Budzący się stopniowo instynkt dzikości uwydatniają obrazy człowieka pierwotnego, jakie Buck widzi w swej wyobraźni. Głównym tematem więc powieści jest przedstawienie, jak w psie cywilizowanym pod wpływem nowego otoczenia i nowych warunków życia budzi się dawny zew krwi.

Zostawiając jakiś czas na opracowanie owych zagadnień szczegółowych, gdyż nie wszystkie uczennice posiadają własny egzemplarz książki Londona, powracamy tymczasem do wypisów. Z czytanek polskich, zamieszczonych w tym cyklu, niewiele mamy do rozporządzenia, gdyż niektóre z nich i to te właśnie, które miały posłużyć za przejście od literatury przygód do cyklu greckiego, uczennice znają już z lat poprzednich,

inne zaś wiążą się bardzo ściśle z czytankami z życia starożytnego, którym brak narazie podbudowy rzeczowej ze strony historji. Z konieczności więc sięgam do materjału, który nie wymaga znajomości pewnych ściśle określonych faktów historycznych, mianowicie do utworów, osnutych na tle greckiego życia obyczajowego, proszę tylko nauczycielkę historji, by ze względu na to, że w podręczniku Mrozowskiej-Moszczeńskiej sprawy te rozwinięte są dopiero w związku z epoką Peryklesa lub też zupełnie pominięte, zechciała już teraz zaznajomić uczennice z pewnemi szczegółami z zakresu życia prywatnego Greków, zwłaszcza ze strojami i urządzeniem domu greckiego. Tymczasem rozpoczynam pracę od tego, co nie powinno obecnie sprawiać trudności, mianowicie od greckiego życia sportowego.

Nawiązując do wiadomości o igrzyskach greckich, zdobytych już dawniej na lekcjach historji, skupiam uwagę uczennic na zamieszczonej w owym podręczniku reprodukcji słynnej rzeźby greckiej *Dyskobol*. Starając się o możliwie dokładny opis tego dzieła sztuki, notujemy w szkole luźne spostrzeżenia, w domu zaś mają uczennice ten materjał uporządkować i możliwie najlepiej opracować pod względem stylistycznym.

Na następnej lekcji porównywamy z temi opisami obraz zapaśnika w wierszu *Dyskobol* Tetmajera. Uczennice stwierdzają, że jest to już opis nie rzeźby, lecz żywego człowieka, że autor opisuje tak jego ruchy, iż czuć w nich cały ów wielki wysiłek bohatera, co koleżanki przeważnie w swych opisach pominęły, i t. p. Bezpośrednio po tych uwagach odczytujemy *Skok o tyczce* Wierzyńskiego i porównywamy oba utwory. Uczennice samorzutnie chwytają, że jak tam wysiłek, tak tu uwydatniona jest przedewszystkiem lekkość i swoboda zawodnika zapomocą takich przenośni i porównań, jak: ,,już płynie", ,,wieje jak flagą", ,,jakgdyby był ptakiem i kotem", ,,leciutki jak piórko", ,,jest naszym oddechem" i t. p. W ten sposób odkrywamy ważną dla nas tajemnicę, że mając do czynienia z opisem dzieła sztuki, należy przedewszystkiem chwytać wrażenie ogólne i do niego dostosowywać wybór i opis szczegółów — tajemnicę, której odkrycie będzie nam wielką pomocą w następnych ćwiczeniach stylistycznych, skupionych w tym okresie dokoła opisu. Tymczasem zadajemy do nauczenia się napamięć jeden z wierszy według swobodnego wyboru i żałujemy, że rozpoczęty właśnie próbny alarm gazowy nie pozwala nam na należyte przygotowanie ich wygłoszenia. Nadto mają uczennice przeczytać *Gałązkę dzikiej oliwki* Parandowskiego i wynotować z tej czytanki wyrazy greckie wraz z objaśnieniami — polecenie, skłaniające do uważnego przeczytania tekstu i dokładnego przewertowania słowniczka.

(Dok. nast.).

Sprawozdania i oceny.

Bibljoteka Metodyczno-Pedagogiczna. Karol Linke: *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej.* Przełożył, opracował i wstępem opatrzył Dr. Juljusz Saloni. Nakładem Gebethnera i Wolffa Warszawa, 1933, str. 295.

I

Karol Linke, docent Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu, jeden z współtwórców austrjackiej reformy szkolnej, w I cz. swej poważnej i rzeczowej książki, opartej na doświadczeniach i eksperymentach wiedeńskiego szkolnictwa, omawia „*teorję i praktykę nauczania łącznego*", w tej bowiem postaci występuje nauka języka ojczystego w Wiedniu w 1—4 latach nauczania szkolnego w t. zw. Grundschule.

Nauczanie łączne — według Linkego — *polega na poznaniu i przeżywaniu* przez uczniów jakiegoś wycinka otaczającego ich życia (ulica, jesień, targ etc.), przedewszystkiem życia rodzimego — *oraz na wyrażeniu* doznanych w ten sposób wrażeń w mowie (jęz. ojczysty), liczbie (rachunki), barwie i kształcie (rysunek), modelowaniu, pracy ręcznej etc.

Argumenty, któremi Linke popiera potrzebę wprowadzenia nauczania łącznego, dadzą się sprowadzić do trzech:

1. *nauczanie łączne zbliża dziecko bezpośrednio do otaczającego życia,* a więc dziecko zawsze wie, jaki jest związek jego pracy szkolnej z życiem — tak np. obliczanie ceny niektórych produktów w związku z poznawaniem „targu" staje się rzeczą naturalną i potrzebną, podczas gdy rozważania oderwane na ten temat (na osobnej lekcji rachunków) pozostają wyłącznie w sferze ćwiczeń umysłowych. Stąd — niezaradność życiowa ucznia i nieumiejętność zastosowania przezeń przyswojonej wiedzy teoretycznej do jakiejkolwiek sytuacji życiowej.
2. *nauczanie łączne ukazuje uczniowi* w tygodniowych czy miesięcznych tematach *obraz pewnej całości życia,* obraz, który umie on łatwo objąć i przetrawić — podczas gdy nauczanie przedmiotami stawia go wobec drobnych ułamków wiedzy, które — albo nie mają ze sobą żadnej łączności albo też (jeśli ją mają) nie dają się ogarnąć umysłem dziecka, które nie potrafi z nich utworzyć systematycznej całości. Wogóle dziecko w ciągu pierwszych 4 lat nauczania nie jest zdolne, zdaniem Linkego, uchwycić wewnętrznego związku między tematem poszczególnej lekcji a całością wiedzy ludzkiej w danej dziedzinie nauczania. Stąd — brak zainteresowania oraz szybkie zapominanie wiedzy szkolnej — fakt dobrze nam znany u uczniów po ukończeniu szkoły, zdaniu matury etc.
3. *nauczanie łączne* ma wreszcie tę jeszcze wyższość nad nauczaniem przedmiotami, że — przez podanie uczniowi obrazu pewnej całości życia, mającego bezpośredni z niem związek — *pozwala na wewnętrzne przeżycie przezeń (nietylko poznanie!) obserwowanej rzeczywistości.* Albowiem jedynie nauka głęboko przeżyta staje się wiedzą istotną i trwałą, dostosowaną naprawdę do psychiki dziecka — i dopiero wtedy poruszone zostają jego najgłębsze siły twórcze.

Ostatni argument bodaj najlepiej charakteryzuje nauczanie łączne w ujęciu Linkego i różni go od innych pedagogów, propagujących je (Dewey, Decroly etc.), którzy do pewnego stopnia usiłują formować dziecko według zgóry ułożonych planów i założeń.

Niezwykle interesujące jest także to, co Linke pisze o próbach zachowania nauczania łącznego w formie *koncentracji* w wyższych klasach szkoły powszechnej (nowość nawet na stosunki wiedeńskie). Podział na przedmioty jest tu z natury rzeczy konieczny; jednak bądź zapomocą tworzenia grup przedmiotowych (historyczna, przyrodnicza, geograficzna), bądź też obierania wspólnych tematów można utrzymać i tu tak pożądaną łączność między przedmiotami.

Jednak nawet przy uwzględnieniu koncentracji — nauka języka ojczystego w wyższych klasach odbywa się na osobnej lekcji — i tej sprawie poświęcił Linke *II część swej książki.*

Przeżycie dziecka jest najważniejszą siłą, kształtującą jego mówienie, pisanie i czytanie. Z tego stanowiska prześwietla Linke ogół zagadnień, związanych z nauczaniem języka ojczystego — przytaczając ogromną ilość materjału doświadczalnego, podstawowych dyskusyj, prowadzonych w Austrji i Niemczech na zasadnicze tematy etc.

Stąd też żądanie, aby ćwiczenie szkolne było zawsze wyrazem przeżyć dziecka, ale dostosowanych do jego możliwości psychicznych. Dlatego też jako ostateczny cel lektury szkolnej wysuwa Linke nie sprawność w czytaniu, lecz zdolność ogarnięcia całości książki i przyswojenia z niej samodzielnie tego, co psychice dziecka odpowiada, a więc — przeżycie tej książki. Zgodnie z tem nauka ortografji i nauczanie języka zostały potraktowane nie jako zracjonalizowany system reguł i prawideł — lecz jako ćwiczenie i przyzwyczajanie dziecięcego poczucia językowego do odpowiednich form, zwyczajów pisaniowych etc.

Przekład książki Linkego jest cennym nabytkiem dla polskiej literatury metod.-pedagogicznej. Przedewszystkiem dlatego, że zasadnicze jej tendencje — niezmiernie już dziś popularne w wielu krajach — znajdują wyraz także w naszych programach szkolnych. Zwrot do otaczającej dziecko rzeczywistości codziennej, a zwłaszcza zapoznanie go ze światem ojczystym oraz dbałość o przeżycie tej rzeczywistości (m. in. nowa rola wycieczki); ustalenie zasadniczej kolejności: mówienie — pisanie — czytanie (a więc położenie nacisku na mówienie oraz zdetronizowanie wszechwładnej dotychczas czytanki); odpowiedne traktowanie ortografji i nauki o języku — wszystko to wyrasta z ducha tych teoryj i poglądów, które są treścią książki Linkego. Zapoznanie się więc z tą źródłową książką jest rzeczą niezwykle ważną.

Pozatem — wprowadzone do kl. I nauczanie łączne zmusza dziś uczącego w tej klasie do zasadniczej decyzji: jaki system nauczania łącznego obrać — wobec tego, że władze szkolne tę sprawę pozostawiają wyłącznie prawie inicjatywie nauczyciela. Książka Linkego może się i tu okazać pomocną nauczycielstwu polskiemu.

Juljusz Saloni dokonał niezwykle starannej adaptacji książki Linkego, gdyż — jak sam pisze — *dosłowny* przekład dawałby ,,zasady nauczania jęz. niemieckiego, bezużyteczne dla nauczyciela polskiego''. Do celniejszych miejsc książki należy przekład licznie tu rozsianych wypracowań szkolnych, tłumaczonych naiwnym i barwnym językiem dziecięcym. Pewne zastrzeżenia budzi jedynie konsekwentne używanie przez tłumacza wyrazu ,,pogląd'' na oznaczenie ,,oglądu'', ,,poglądowości'', ,,plastyki'' etc. — jak np. w zdaniu (mowa o ćwiczeniu ucznia) ,,Młody pisarz jest oszczędny w słowach, a każde słowo pełne jest *poglądu''*. (str. 135).

S. Kleinerman.

Dr. M. Altbauer: *Język polski w szkole żydowskiej.* (Przedruk z kwartalnika „Zrąb", Nr. 1—17, Warszawa 1934).

Szkoły mniejszości wyznaniowych i narodowych — to „duchowe kresy" polskości, wymagające szczególnej pieczy i uprawy. Dlatego broszurka p. Altbauera, dotycząca niezmiernie ważnej sprawy nauczania języka polskiego w szkole żydowskiej, pojawia się w samą porę. Nie obejmuje ona całokształtu zagadnienia. Są to raczej luźne spostrzeżenia i uwagi, oparte na praktyce szkolnej, przyczem autor pominął rolę wychowawczą języka polskiego w szkole żydowskiej, a ograniczył się jedynie do momentów dydaktycznych. W tej dziedzinie spotykamy bardzo wiele trafnych wskazań, które wymienimy pokolei.

Autor wychodzi z słusznego założenia, że przy nauczaniu języka polskiego w szkole żydowskiej należy wybrać drogę pośrednią między metodami, stosowanemi przy nauczaniu języków obcych i języka ojczystego. W zakresie nauki o języku podkreśla konieczność uwzględnienia nietylko gramatyki opisowej, ale też normatywnej, ściślej mówiąc, związanych z nią ćwiczeń poprawnościowych, zwłaszcza ortoepicznych. Szkoda tylko, że zwrócił głównie uwagę na głosownię i fleksję, a mało wspomniał o składni. Trafna jest również wzmianka o konieczności zainteresowania się psychologją błędów językowych ucznia żydowskiego na tle odmiennego języka macierzystego (jidyszu!). Zkolei uzasadnia p. A. pożyteczność ćwiczeń słownikowych na tym terenie i niebezpieczeństwa t. zw. cichego czytania. Przechodząc do lektury, zadaje autor pytanie, czy należy dążyć do rozwoju poczucia językowego ucznia pod względem estetycznym, czy też do nauczenia go zwyczajnej mowy i wzbogacenia jej słowami i odcieniami, które uścislą język. Pytania tego nie rozstrzyga, wskazuje tylko na potrzebę ciągłych ćwiczeń językowych, nawet na poziomie najwyższym.

Jeśli idzie o podręczniki i materjał lektury, to uwagi p. A. są dość mętne, wskutek czego nie wiem, czy poglądy nasze odpowiadają sobie. Niejasność wynikła niewątpliwie stąd, że sprawa ta łączy się ściśle z rolą wychowawczą przedmiotu, a tej — jak wspomniałem — nie poświęcił autor głębszej uwagi. I tak zgodzić się można z tem, że czytanki powinny być dostosowane do trudności językowych ucznia żydowskiego i do jego zainteresowań. Słuszny jest też postulat, by nie zawierały one miejsc, obrażających jego godność osobistą lub wywołujących w nim opór psychiczny (np. teksty o treści ściśle katolickiej). Natomiast nie można przystać na przebijającą się z wywodów autora tendencję „żydocentryzmu". Trzeba jasno stwierdzić, że nie jest zadaniem nauki języka polskiego w szkole żydowskiej obrazowanie życia żydowskiego... przy pomocy słowa polskiego. Ten cel w wystarczającej mierze urzeczywistniają inne przedmioty jak religja, historja Żydów i t. d. Nauczanie języka polskiego ma zmierzać do tego, by młodzież żydowska jak najprędzej i w jak najszerszej mierze poznała przejawy kultury polskiej w jej dziejowym przebiegu. Egzotyczny dla niej charakter pewnych momentów kultury polskiej nie jest wcale czynnikiem odstręczającym, lecz raczej pociągającym (jak zresztą wszelka egzotyka). Dlatego niema potrzeby wysuwania postulatu, by materjałem lektury były t. zw. „sprawy bliskie". Nie znaczy to, by nie były pożyteczne ustępy, traktujące o Żydach i żydostwie, jak tego domaga się p. A. Ale mają to być czytanki, akcentujące momenty wspólnoty żyd.-pol. („Ogniwa", „Srul z Lubartowa", i t. p.), nie zaś wogóle „żydoznawcze" a pozatem mają być one raczej punktem wyjścia, jako związane,

z najbliższem środowiskiem wychowanka lub ułatwiające życzliwe ustosunkowanie się jego do kultury polskiej, nie zaś ośrodkiem czy koroną pracy. Również pożyteczne jest podkreślanie przy sposobności związków i analogij między literaturą polską a dorobkiem duchowym Żydów (wpływy Biblji, mesjanizm i t. d.), natomiast uszeregowanie i dobór materjału polskiego pod kątem jego pokrewieństw z dziełami literatur żydowskich (hebrajskiej i jidyszystycznej) byłby rzeczą chybioną. Literatura polska rozwijała się bowiem wedle praw samoistnych, a rozpatrywanie jej pod wspomnianym kątem widzenia mogłoby skierować uwagę na sprawy w całokształcie kultury polskiej nieistotne, a temsamem wykrzywić jej obraz w umyśle ucznia żydowskiego. Zupełnie zaś dziwaczny jest postulat autora, by na lekcjach polskiego przerabiano pokrewne utwory hebrajskie i żydowskie. Raczej należałoby porozumiewać się z nauczycielami odpowiednich przedmiotów judaistycznych, oczywiście, jeśli paralele nie są zbyt odległe. Pamiętać bowiem trzeba, że o korelację czy paralelizm tu o wiele trudniej, niż przy korelacji polskiego z niemieckim czy francuskim, ze względu na odrębne i specyficzne drogi rozwoju literatur żydowskich.

Na zakończenie pragnę nadmienić, iż wadliwe uproszczenie zagadnienia przez autora wynikło w dużym stopniu stąd, że nie uwzględnił on ogromnego zróżnicowania szkół żydowskich w zakresie opanowania przez wychowanków języka polskiego oraz stosunku do kultury polskiej (porównajmy choćby warszawskie gimnazjum żeńskie z polskim językiem wykładowym, przeznaczone dla młodzieży żydowskiej, z męską szkołą hebrajską na Kresach). Rzecz sama zasługuje na to, by doczekała się systematycznego opracowania, obejmującego całokształt wychowawczych i dydaktycznych czynników nauczania języka polskiego w szkole żydowskiej. Oczywista, że praca taka musiałaby oprzeć się na bogatym materjale obserwacyjnym z całej Rzplitej i różnych typów szkół żydowskich. P. Altbauer wysunął w broszurze swej tylko pewne kwestje; niemniej przyczynek jego stanowi cenną pozycję w zakresie polonistyki szkolnej, która dotychczas niewiele posiada prac, poświęconych nauczaniu języka polskiego w szkołach mniejszości. Wartość broszury potęguje ta okoliczność, że autor zapoznał się z zagraniczną literaturą metodyczną, dotyczącą dwujęzyczności w nauczaniu, a zwłaszcza z bogatym dorobkiem rosyjskim (dawnym i współczesnym). W zakresie polskiej literatury należało wspomnieć o wartościowej pracy T. Czapczyńskiego p. t. *Nauczanie języka polskiego w szkołach mniejszości narodowych i wyznaniowych (Szkoły żydowskie i niemieckie w Okr. Szk. Łódzkim i Warszawskim)*, zawartej w wydawnictwie *Z zagadnień szkoły średniej i powszechnej* (Łódź, 1926 — Nakładem Inst. Naucz. Koła Łódzkiego T. N. S W.) oraz o wypisach polskich dla dzieci żydowskich J. Wajngartena.

H. Schipper.

Franciszek Bielak i Jan St. Bystroń. *Dawniej i dziś.* Wypisy polskie dla I klasy gimnazjalnej. Książnica Atlas. Lwów-Warszawa 1934 r.

Aprobatę wstępną w nowym roku szkolnym uzyskały wypisy Bielaka i Bystronia, które, wprowadzając młodzież w świat kultury starożytnej i wczesnego średniowiecza, realizują równocześnie główną zasadę programu: aktualizację iześrodkowanie uwagi uczniów na kulturze kraju ojczystego. Układ książki przejrzysty, jakkolwiek brak poszczególnym cyklom tytułów, narzucających w skrócie syntezę ich treści. Cykl pierwszy, polski, rozpoczynający się pieśnią pochwalną Kochanowskiego (czy nie za trudną ?), obejmuje

opisy i opowiadania o pięknie i bogactwie ziemi ojczystej i przyrody. *Staw w polu* Powalskiego, *Na przełęczy* Witkiewicza, *Na pokładzie Junaka* Zaruskiego, *Puszcza Białowieska* Sieroszewskiego, to obrazy kreślone przez entuzjazmujących się tematem autorów w szczęśliwie dobranej, odpowiadającej zainteresowaniom tego wieku formie opowiadań i wspomnień osobistych z podróży, wycieczek i wypraw. Poezja, której jest zresztą niewiele, a zwłaszcza wiersz Staffa *Południe*, sugeruje nastrój i ułatwia wydobycie wartości uczuciowych tego cyklu. Przeważają w tej części opisy.

Cykl drugi — to czytanki na temat życia i kultury starożytnego Wschodu i Grecji. Nieliczne, ale trafnie wybrane wyjątki *Iljady* w tłumaczeniu Dmochowskiego, znacznie dłuższe, może nieco za długie urywki z *Odyssei* w tłumaczeniu Siemieńskiego, potem wybór fragmentów autorów polskich: Ujejskiego, Sienkiewicza, Rydla, Tetmajera, Parandowskiego — odtwarzają wszechstronnie najcenniejsze pierwiastki kultury greckiej.

Bardzo zajmujący jest cykl trzeci; przenosi nas znów w świat stosunków polskich, porusza szereg zagadnień o głębokiej treści wychowawczej: przyjaźni, solidarności, szacunku dla pracy ludzkiej, poświęcenia dla ojczyzny i człowieka. Są tu opisy i wspomnienia z ostatnich czasów Wielkiej Wojny, bohaterskiej walki o wolność, obrony Lwowa. Cały szereg czytanek przemówi do młodzieży żywą, zajmującą treścią, da możność nauczycielowi wprowadzenia jej w świat uczuć i intuicyjnego rozumienia życia.

Czwarty cykl — rzymski wydaje mi się bardziej monotonny. Opis Rzymu, obyczajów starorzymskich, piękny, ale chyba za trudny dla klasy pierwszej; urywek Sienkiewicza *Henryk Dąbrowski nad jeziorem Trazymeńskiem*, moralizatorski wiersz Horacego *O cnocie rzymskiej*, w ciężkim i zawiłym przekładzie Zawirowskiego, parę obrazków z życia Rzymian aż do upadku Cesarstwa może zbyt sucho mówi o istotnych wartościach obywatelsko-państwowych Rzymu, narzucając raczej dydaktyczną treść. Co prawda, we wszystkich znanych mi wypisach cykl ten wypada słabiej; są więc tu widocznie trudności w doborze materjału. Parę zajmujących czytanek poświęcają autorzy ilustracji życia i kultury pierwszych wieków chrześcijaństwa. Kończą w cyklu piątym szeregiem opowiadań o pracy i dorobku cywilizacyjnym Polaków na całym świecie. Czytanki te, o formie i treści różnorodnej, podkreślają pracowitość i zaradność Polaków w najtrudniejszych warunkach i gorące ich przywiązanie do ziemi ojczystej.

Myśl przewodnia takiego układu jasna. Młodzież już na tym stopniu nauczania, poznając życie klasycznej Grecji i Rzymu, stwierdza łączność lat dzisiejszych z dawnemi, uczy się rozumieć wieczystą wartość dóbr kulturalnych, uświadamiając sobie powoli, że to, co tworzyły wieki w dziedzinie ducha i myśli, jest wspólną własnością wszystkich narodów.

Zaletą podręcznika jest zaznajomienie młodzieży z dużą ilością wybitnych autorów dawniejszych i współczesnych (przeszło 40 autorów polskich

Strona zewnętrzna całkowicie poprawna. Druk i ilustracje wyraźne i estetyczne. Szkoda, że okładka książki zbyt uboga. Wypisy Bielaka i Bystronia zasługują na żywe i chętne przyjęcie ze strony nauczyciela i ucznia, dla których będą książką pożyteczną i zajmującą.

A. Białokurowa.

L e o n P o m i r o w s k i: *Walka o nowy realizm.* Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934. Str. 94 i 2 nlb.

Tenże: *Nowa literatura w nowej Polsce.* Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1934. Str. 346 i 3 nlb.

To, co z książki Pomirowskiego szczególnie powinno zainteresować nauczyciela-polonistę, to jej ostatni rozdział p. t. ,,Współczesna literatura polska w szkole". Albowiem wśród bogatej dość literatury publicystycznej na ten temat uwagi Pomirowskiego mają ważną pozycję zarówno przez oryginalny punkt wyjścia, jak też przez odrębne oświetlenie tego tematu od strony całokształtu poglądów autora na polską literaturę współczesną, którym wyraz dał dawniej w swej pracy p. t. ,,Doktryna a twórczość", a obecnie w dwu książkach, z których pierwsza: ,,Walka o nowy realizm" stanowi teoretyczną podwalinę dla całego praktycznego postępowania w analizie materjału polskiej współczesności literackiej. Pomirowski wysuwa jako tezę swych dociekań fakt, że motywem współczesności jest nowy realizm i to zarówno ten, który otrzymaliśmy w dziedzictwie po minionej epoce naturalizmu, realizm zmysłowy, ale nadewszystko ten realizm, który można określić jako ,,psychologiczny", sięgający już nie do świata rzeczy, lecz do konkretności wyobrażeniowej. Również w procesie wartościowania następuje zmiana perspektyw: nie programowa postawa pisarza, nie poruszanie takiego lub innego tematu, takiej lub innej idei społecznej decyduje o wartości dzieła, ale jego wyraz artystyczny, jego forma. ,,Inna jest forma elementu społecznego w życiu realnem, a inna w sztuce. Życzenie w sztuce wtedy jest pobożne, — powiada autor, — gdy jest twórcze, a będąc twórcze — z natury swej jest już społeczne." (,,Nowa lit." str. 7).

Jest rzeczą dla nas, polonistów, ciekawą, jakie następstwa płyną z tych, ogólnikowo streszczonych, tez Pomirowskiego dla naszej praktyki szkolnej, dla celów i metod nauczania literatury współczesnej w szkole średniej. Że literatury tej w szkole uczyć trzeba, to wykazała zgodnie cała publicystyka literacka i pedagogiczna, która niewątpliwie wpłynęła również na ułożenie takiego programu nauczania, iżby w najszerszej formie uwzględniał postulat wprowadzenia literatury współczesnej do sali szkolnej. Nie abstrakcyjne idee kierowały uczestnikami tej wielkiej kampanji o nową literaturę, ale prosta obserwacja życzeń młodzieży, żądnej nietyle historji literatury, ile raczej postępowania z rytmem życia. Nie znaczy to, by negowało się wartościom ideowym i artystycznym literatury starej. Chodzi tylko o to, że młodzież tą literaturą starą zajmuje się wtedy, kiedy nie potrafi właściwie zdobyć się na należyty dystans historyczno-kulturalny wobec dzieła epoki dawno minionej. Na to potrzeba dojrzałości, wyrobienia smaku estetycznego, zmysłu krytyki i wiedzy materjalnej o zamkniętej już epoce kultury literackiej. Jakżeż jednak uczyć tej literatury w szkole? Pomirowski odpowiada: ,,Idzie o właściwe rozumienie, o smakowanie omszałych form, o zdolność wcielania się w te formy, słowem o aktualność zainteresowań wobec przeszłości, bez czego niema mowy o jakiejkolwiek twórczej nauce." (,,Nowa lit." str. 314). Odskocznią w przeszłość literatury ma być, zdaniem Pomirowskiego, właśnie literatura współczesna. Nazywa to ,,najpłodniejszym sposobem budowania tradycji przez rozpoznawanie istoty przeszłości w objawach nowoczesności" (o. c. str. 315). W skutkach swych ten odwrócony proces przyniesie dwie zdobycze: wykształcenie zmysłu porównawczego oraz wydoskonalenie poczucia krytycyzmu. A przedewszystkiem przyniesie zaspokojenie duchowych potrzeb młodości.

Przed nauczycielem-polonistą wyrastają nowe zadania, daleko szersze od dotychczasowych; jest on gospodarzem nietylko w obrębie materjału nauczania,

ale i w obrębie duszy swoich wychowanków, a że ,,literatura stanowi wiedzę o rzeczywistości polskiej, zamkniętej w ramy piękna", przeto nauczyciel-polonista musi być, niejako z urzędu swego, uniwersalnym znawcą wszystkich wartości życia, które wyraża literatura: musi więc być i artystą, i krytykiem, i filozofem, i językoznawcą, i psychologiem. Oczywiście, aby takiego nauczyciela wykształcić, trzeba specjalnych katedr literatury współczesnej na polskich uniwersytetach.

Zkolei przystępuje Pomirowski do metod pracy nad literaturą współczesną w wyższych klasach szkół średnich i w przyszłych liceach humanistycznych. Nadarzające się trudności dotyczą wyboru materjału, którego należy dokonywać tak ze względu na apetyty poznawcze u młodzieży, jak bacząc ciągle na jej możność i zdolność duchowego odbioru. Co do metody — Pomirowski radzi stosowanie ,,ewolucyjnego punktu widzenia" w rozpatrywaniu współczesnych zjawisk. Współczesna bowiem literatura posiada swoją genetyczną przeszłość, którą należy ustalić. Istnieje pewna analogja współczesnego nowego realizmu, psychologicznego i opisowego w sposobach ujęcia tematów i traktowania form artystycznych z epoką pozytywizmu i modernizmu. One to będą podbudową pod gmach literatury współczesnej, nauczanej w szkole, one to będą terenem pracy przygotowawczej nauczyciela i uczniów dla poznania bieżącej literatury. Plan zajęć który autor bardzo szczegółowo rozprowadza na kartach swej książki, obejmuje zatem epokę realizmu literatury pozytywistycznej, Prusa, Sienkiewicza, Sieroszewskiego, Reymonta, Dygasińskiego, Orkana i Zapolską. Przy literaturze pozytywistycznej zwrócić trzeba, zdaniem autora, uwagę na tendencje ideowo-artystyczne w kierunku przedstawiania: życia zbiorowego, jego funkcyj społecznych, typu przeciętnego człowieka. Cechy te bowiem występują niezmiernie silnie w literaturze współczesnej. Z epoki modernizmu uwzględnić t. zw. neoromantyzm pod patronatem Słowackiego i Norwida, poezję Tetmajera, Staffa, Kasprowicza, Wyspiańskiego, prozę Berenta, Nałkowskiej, Struga, Daniłowskiego i Żeromskiego, którego możnaby zestawić z Sienkiewiczem, jako reprezentantem odmiennego typu kultury polskiej.

Na tej dopiero znajomości literatury realistycznej i modernistycznej oparte być może studjum literatury współczesnej w szkole. Podkreślać w niem należy nową falę realizmu w przedstawieniu tak zewnętrznej plastyki życia, jak też w malowaniu głębi psychicznych zajść człowieka, przyczem wskazać trzeba na doniosłą rolę literatury w odkrywaniu stanów podświadomości człowieka. Wkońcu nie pominąć i tego znamiennego dla dzisiejszej literatury zjawiska, a mianowicie rewizjonizmu, podejmowanego wobec każdej niemal dziedziny życia osobniczego i społecznego.

Jakże przedstawia się teraz schemat poetyckiego rozbioru? Wysuwa się tu kilka wskazań, dotyczących postępowania w analizie utworu. Pierwszą czynnością jest uświadomienie wrażeń i wyobrażeń pod wpływem lektury, następnie zapoznanie się ze środkami autora, służącemi do wywołania zamierzonego efektu, wkońcu badanie istoty metafor, ich budowy, rodzaju, rozpiętości rzeczy porównywanych, aby dojść do stylu wewnętrznego przeżycia, jako źródła nastroju, wreszcie ustalenie tematu wiersza, jego rytmiki, doboru słów.

Przechodząc do powieści, Pomirowski podaje maksymalną listę utworów, które mają być traktowane częścią w szkole, częścią jako lektura domowa. Przy omawianiu poszczególnych zjawisk wśród nowej prozy polskiej należy ciągle podkreślać jej tendencje realistyczne oraz płynący stąd rewizjonizm. Dla technicznego zaś usystematyzowania należy wyróżnić poszczególne grupy tematyczno-

gatunkowe, jak: powieść psychologiczna, obyczajowo-społeczna, historyczna, wojenna, podróżniczo-egzotyczna.

Co zaś dotyczy metody analizy powieści w szkole, to można jej dokonać albo z punktu widzenia idei tematycznej albo środków ekspresji. W obu wypadkach dojdzie się do tych samych wyników.

Wychodząc od idei tematycznej, zwracamy uwagę na materjał treściowy, następnie przechodzimy do kompozycji, jako formy organizacji, wiążącej różnorodne czynniki artystyczne w pewien jednolity wyraz, wkońcu analiza ta doprowadzi nas do charakterystyki stylu. Inna droga, odwrotna, prowadzi do efektów formalnych poprzez stwierdzenie uczuciowo-myślowych napięć autora do idei tematycznej utworu. Nauczyciel jednak nie powinien zasklepiać się w jednej tylko metodzie, przeciwnie, dla uniknięcia banału i zrutynizowania metodycznego, trzebaby mu odpowiednio do istoty i rodzaju utworu stosować raz tę, raz inną metodę.

Książka Pomirowskiego jest nietylko próbą syntetycznego ujęcia współczesności literackiej w Polsce, stanowi nietylko dokument ustawicznej sumiennej czujności autora wobec najdrobniejszych choćby zjawisk literatury, zaleca się nietylko wzorową wręcz metodą analizy krytycystycznej, — ale jest dziełem informującem w sposób źródłowy, bo poprzez osobiste przeżycie bezpośrednie autora, dziełem dostępnem czytającej i myślącej inteligencji. Jako lektura dla uczniów nawet klas wyższych może nieco za trudna, dla nauczyciela-polonisty jest przewodnikiem znakomitym. Po przebiciu się poprzez trudną, zbyt może metaforyczną, frazeologję polonista znajduje na kartach obu książek Pomirowskiego trafny, sprawiedliwy, bo na objektywnych kryterjach budowany sąd o dziele literackiem. Doskonałe indeksy ułatwiają orjentację w obfice zebranym materjale. *Stefan Kawyn* (Lwów).

III. Kongres Pedagogiczny Zw. Naucz. Pol. (Warszawa 1934), str. 418.

Ogłoszone ostatnio sprawozdanie z Kongresu Pedagogicznego, który odbył się w czerwcu 1933 r., zawiera bardzo obfity materjał, związany z realizacją nowej szkoły. Polonistę zainteresuje szczególnie referat dr. J. Wagnerówny p. t. *Nauczanie języka polskiego w wyższych klasach szkoły powszechnej* (str. 183 i nast.). Oceniając wartość utworu miarą przeżycia, a nie znajomością biografji autora, ani też doszukiwaniem się reminiscencyj osobistych lub literackich, autorka uważa metodę zagadnień za jedynie właściwą metodę, wnikającą w istotę czytanki. Zkolei ilustruje tę metodę, przedstawiając bardzo ciekawe opracowanie *Janka Muzykanta.* — Znajomość biograficzną autora opiera p. W. na zaznajomieniu uczniów z pewnemi jego dziełami, poczem łączy to z propagandą czytelnictwa. Tę dziedzinę pracy uzmysławia sprawozdanie z urządzonej przez uczennice wystawy dzieł Orzeszkowej. Zkolei przedstawia autorka szczegółowy rozkład materjału lektury w kl. V, VI, VII szk. powsz., związany z kręgosłupem ogólnego planu wychowawczego. Ideą przewodnią kl. V staje się hasło: „Kochaj i chroń przyrodę", kl. VI — „Ukochanie pracy", kl. VII — „Miej serce i patrzaj w serce". Poświęcając wnikliwe uwagi ćwiczeniom w mówieniu, daje przykład inscenizacji w klasie *Naszej szkapy* (jako pewnego typu ćwiczeń w mówieniu). W zakresie nauczania ortografji podkreśla użyteczność „kartoteki ortograficznej"; słowniki ortograficzne uważa za pożądane, ale nadmienia, że mechaniczne przepisywanie wyrazów ze słownika utrwala bezmyślność w tej dziedzinie.

Unaoczniając korzyści, jakie oddaje patefon w nauczaniu języka polskiego, przytacza autorka przykład wprowadzania w nastroje utworu literackiego zapomocą płyty muzycznej. Referat jest wartościowym przyczynkiem do literatury metodycznej, dotyczącej polonistyki w szkole powszechnej. *H. Schipper.*

Kronika.

Konferencja kierowników ognisk.

W dniach 19, 20 i 22 września b. r. odbyła się w Katowicach konferencja kierowników Ognisk Polonistycznych. Wzięli w niej udział p. Dańcewiczowa i dr. Szyszkowski jako instruktorowie ministerjalni, a ponadto wszyscy kierownicy Ognisk. Obrady toczyły się w obecności i przy współudziale p. wizyt. minist. Stanisława Seweryna.

Na konferencji omówiono sprawę organizacji pracy Ognisk, a mianowicie sprawę porozumienia wzajemnego, współpracy z ogniskami innych przedmiotów, styczności z nauczycielstwem szkół powszechnych, stosunków z grupami i zrzeszeniami polonistycznemi pozarejonowemi. Wiele uwagi poświęcono kwestji nauczania języka polskiego w szkołach mniejszościowych i dokształcania naukowego członków Ognisk. Powzięto uchwałę w sprawie archiwizowania referatów i dyskusyj, odbywających się na konferencjach Ognisk, tudzież wysunięto wnioski co do planowego gromadzenia materjałów w sprawie realizacji nowego programu. Na konferencji rzucono myśl wydawania przy naszem czasopiśmie ,,Bibljoteczki Polonisty'', której celem byłoby publikowanie obszerniejszych prac z zakresu metodyki nauczania języka polskiego.

Uczestnicy obrad wzięli ponadto udział w konferencji Ogniska Metodycznego w Katowicach.

Klub Warszawski.

Walne Zgromadzenie Warszawskiego Klubu Polonistów odbyło się dnia 2 października b. r. Po przyjęciu do wiadomości sprawozdania ustępującego zarządu i udzieleniu mu absolutorjum obrano nowy Zarząd pod przewodnictwem b. prezesa dr. J. Saloniego. Z dawnych członków pozostali w zarządzie pp. Białokurowa, Jętkiewiczowa, Niewiadomski, dr. Schipper i instruktorowie pp. Dańcewiczowa i dr. Szyszkowski; jako nowi weszli: pp. Łukaszewska, dr. Mianowska, Sivert. Skład zarządu rozszerzono znacznie przez powierzenie szeregu spraw specjalnym referentom.

Na Walnem Zgromadzeniu poinformowano ogół członków: 1) o kursie trzydniowym, poświęconym sprawie realizacji programu w kl. II gimnazjum, 2) o celu i zasadach organizacji Warszawskiego Ogniska Metodycznego Języka Polskiego, które rozpoczyna działalność już w ciągu października.

Posiedzenie Krakowskiego Koła Polonistów, dnia 30. VIII. 1934 r.

Po zagajeniu i złożeniu sprawozdania z prac Koła udzielono Zarządowi absolutorjum. Przystąpiono następnie do wyborów, które dały następujący wynik: przewodniczący dyr. Lewicki, członkowie: Bielak, Deszcz, Klemensiewicz, Piękoś, Skoczylas, Szafrańska, Wysocki.

Kol. Skoczylas wygłosił odczyt p. t. *Moje klęski w realizacji programu w kl. I.* W toku rozmyślań o przeprowadzeniu pracy w kl. I pewne rezultaty, które wydały się początkowo pozytywne, uznał następnie ze względu na rozwój psychiczny młodzieży za ujemne. I tak:

1. Polecenie ujmowania lekcyj w zagadnienia prowadzi do tego, że młodzież zmusza się do rozumowania, do myślenia uogólniającego. Zagadnienie, niestety, nieokreślone ściśle w wskazówkach metodycznych, staje się równoznaczne z nieustannem stawianiem pytań przez młodzież.
2. Korelacja sprowadza się do zbieżności tematów, a zbyt silne respektowanie czytanek historycznych prowadzi do zatracenia w ciągu nauki ważnych zadań czysto polonistycznej natury.
3. Aktualizacja posługuje się przeważnie powierzchownemi analogjami, a samo aktualizowanie nie daje właściwych rezultatów wychowawczych tam, gdzie chodzi przecież o uchwycenie wartości wiecznych, a nie przejściowych.
4. Niejasno określono termin ,,sprawozdania'', który w pewnych wypadkach zidentyfikowano z opowiadaniem. Referent podaje przykłady stosowania sprawozdań, które, zdaniem jego, prowadzą młodzież znowu do schematyzowania przeżyć. Zaniedbanie opowiadania, wynikające ze stosowania sprawozdań, jest piątą klęską dzisiejszego nauczania.
6. Wprowadzone obecnie ćwiczenia redakcyjne pozbawiają młodzież bezpośredności przeżycia i powodują, że wyraz językowy, uzyskany w ćwiczeniach redakcyjnych, jest zupełnie przeciętny i daje bezwartościowy materjał.
7. Ćwiczenia słownikowe polegają, zdaniem referenta, na automatycznem zbieraniu masy wyrazów, przedewszystkiem rzeczowników bez selekcji. Zdarza się, że uczniowie, którzy nazbierali najwięcej wyrazów, najgorzej potem użytkują je w zadaniach.

W dyskusji wykazywano, że referent wszystkie klęski w nauczaniu w kl. I stara się ściągnąć do jednego mianownika, a to właśnie do przedwczesnego rozwijania intelektu, do stosowania wszędzie operacyj logicznych. Tymczasem ten wspólny mianownik w siedmiu wymienionych klęskach nie istnieje. Przy zasadniczym elemencie poznawczym zagadnienia istnieje tło uczuciowe i ono właśnie może w wielu wypadkach posłużyć nauczycielowi do podsunięcia pożądanego tematu. Zresztą zagadnienie musi posiadać wartość koncentrowania uwagi uczniów, zainteresowania. Korelacja, skromnie określona we wskazówkach, niepotrzebnie się w praktyce rozrosła. Każdy nauczyciel zawsze będzie starał się o nawiązanie do wiadomości uczniów, zdobytych poprzednio czy równolegle, natomiast sztywne arkusze korelacyjne zdają się chybiać celu.

Termin ,,sprawozdanie'' wprowadzono prawdopodobnie dla podkreślenia większej ścisłości niż w tradycyjnem opowiadaniu i większej rozmaitości w zakresie materjału nadającego się do opracowania ustnego.

W ćwiczeniach redakcyjnych należałoby unikać szablonu i zmęczenia uczniów, niezaprzeczoną wartością ich jest to, że uczniowie uczą się na nich pracy nad wyrazem literackim. Dużo tu jednak zależy od techniki przeprowadzenia ćwiczenia. Specjalnie ważną sprawą byłoby ustalenie, które tematy nie nadają się do zbiorowej redakcji. W ćwiczeniach słownikowych przedewszystkiem chodzi o użycie zdobytego zasobu w formie zdaniowej, a nie o zbieranie samych słów.

W słowie końcowem referent podkreślił, że pewne zboczenia w realizacji Programu nie pochodzą z ducha Programu; są one raczej wynikiem pewnych interpretacyj, niezupełnie zestrojonych z intencjami wskazówek metodycznych. W każdym razie pożądane byłoby usunięcie niejednolitości przez wyraźne określenie zasadniczych terminów dydaktycznych i metodycznych.

Z działalności Koła Polonistycznego w Białymstoku.

Koło polonistyczne w Białymstoku, skupiające wszystkich polonistów(-ki) szkół średnich białostockich, zarówno państwowych, jak i prywatnych, powstało dnia 28 lutego 1933 roku.

Żywszą działalność rozwinęło Koło pod koniec roku 1933, na początku nowego roku szkolnego. Na życzenie p. instruktora ministerjalnego dr. Wł. Szyszkowskiego dn. 15. IX. 1933 r. odbyło się Walne Zebranie Koła, na którem w ogólnych zarysach zostały ustalone wytyczne przyszłej pracy. Wytyczne te zostały całkowicie lub częściowo zrealizowane w toku dalszej działalności Koła.

Pierwsze z ustalonych programem pracy zebranie dn. 7. XI. 1933 r. poświęcono następującym zagadnieniom, dotyczącym realizacji programu I-ej klasy nowego gimnazjum:

1. Jaki podręcznik (czytanki) wybrano i dlaczego?
2. Kiedy rozpoczęto lekturę klasową (czytanek)?
3. Które ustępy wywołały żywszą reakcję, które zaś były nudne?
4. Które ustępy były łatwe, które zaś trudne?
5. Jakie zagadnienia poruszono w związku z lekturą?
6. Jakie metody stosowano?

Koleżanki i koledzy kolejno dawali odpowiedzi na powyższe pytania, dzielili się zasobem swoich poczynań, poczem wywiązała się żywa i pożyteczna dyskusja na poruszone tematy.

Dalsze zebranie w dniu 1. XII. 1933 r. miało na porządku dziennym zagadnienie ćwiczeń językowych i redakcyjnych w kl. I-ej nowego gimnazjum. Kwestję tę gruntownie przedyskutowano i oświetlono wiele spornych i nowych punktów.

Wreszcie dnia 23. V. 1934 r. odbyło się kolejno z zapowiedzianego cyklu zebranie Koła na temat realizowania programu gramatyki i lektury uzupełniającej w kl. I-ej nowego gimnazjum. Po wysłuchaniu referatów zebranie omówiło nasuwające się w tej dziedzinie trudności i powzięło szereg postanowień, mających na celu najlepszy sposób zrealizowania zagadnień na tym odcinku pracy.

Ważną pozycją w działalności Koła był również gremjalny udział jego członków(-kin) w konferencji metodyczno-dydaktycznej, urządzonej przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Brzeskiego w dn. 24 i 25 lutego 1934 r. oraz w zorganizowaniu lekcyj pokazowych. Podczas wymienionej konferencji referat i koreferat na temat: „Program języka polskiego kl. I-ej w świetle dotychczasowej praktyki" wygłosili członkowie(-inie) Koła, jak również dali cztery lekcje pokazowe.

Janina Kulczycka.

Na marginesie książki o Stanisławie Brzozowskim[1]).

Mimo ogromnego rozgłosu i znaczenia Stanisława Brzozowskiego dla myśli polskiej okresu minionego i współczesnego, dość głucho było o nim w naszej literaturze krytycznej. Cały szereg artykułów pisanych już po śmierci Brzozowskiego cechuje charakter walki, zabarwionej partyjną stronniczością. Wyjątek stanowi praca Marjana Zdziechowskiego p. t. *Gloryfikacja pracy.* Już sam podtytuł: ,,Myśli z pism i o pismach Stanisława Brzozowskiego" wskazuje, że autorowi chodziło raczej o nadanie większego publicystycznego rozmachu myślom zmarłego pisarza, niż o ich krytyczne zbadanie.

Założenia i metody pracy Stefanji Zdziechowskiej p. t. *Stanisław Brzozowski jako krytyk literatury polskiej*, budzą poważne zastrzeżenia. Opracowany został fragment, wydarty w sposób dowolny z całości; wyznacznikiem dla autorki był nie światopogląd Brzozowskiego i jego ewolucje, lecz poszczególni twórcy, o których Brzozowski kiedykolwiek zdanie swoje wyraził. Stąd zamiast obrazu pracy i charakteru krytyki Brzozowskiego, mamy przegląd jego opinji o twórcach Młodej Polski.

Pierwszą pracą, próbującą ująć w sposób naukowy dzieje myśli Brzozowskiego i zbadać ją krytycznie, jest monografja Bogdana Suchodolskiego. Praca ta wywołała duże zainteresowanie. Ukazał się cały szereg recenzyj, co świadczy o tem, że Brzozowski dotychczas jest postacią żywą i że powszechnie odczuwa się brak krytycznego ujęcia i naświetlenia jego myśli. Dyskusja, tocząca się koło monografji Suchodolskiego, ma tę wartość i znaczenie, że wykrystalizowały się w niej dwie zasadnicze postawy wobec działalności myślicielskiej Stanisława Brzozowskiego.

Stanowisko pierwsze, reprezentowane przedewszystkiem przez autora monografji — to intelektualistyczna interpretacja ideologji, wyrzekająca się psychologicznego wejrzenia w duszę autora i szukająca w ideologji klucza do zrozumienia jego osobowości. — Stanowisko to jeszcze skrajniej przejawia się w recenzji Konstantego Troczyńskiego[2]), który czyni autorowi monografji zarzut, że z myśli Brzozowskiego nie ułożył całkowitego systemu. Sam narzuca socjologizm jako

---

[1]) Bogdan Suchodolski: *Stanisław Brzozowski, rozwój ideologji.* Bibljoteka ,,Pamiętnika Literackiego", t. I. Warszawa 1933. Skład główny w ,,Naszej Księgarni". Str. 287.

[2]) *Pion,* 1933 nr. 5.

podstawową przesłanką w ideologji Brzozowskiego i w ten sposób chce uprościć i sprowadzić bogactwo ważnych i samoistnych stanowisk do wspólnej podstawy.

Intelektualistycznej interpretacji myśli Brzozowskiego przeciwstawiono stanowisko, które Suchodolski określił jako metodę psychologiczno-genetyczną, a które jednak nią nie jest. Chodzi tu mianowicie o co innego.

Zwolennicy tego stanowiska[1]) zwrócili uwagę na niemożność zastosowania metody intelektualistycznej interpretacji do pism Brzozowskiego. W sposób ciekawy przedstawia tę sprawę Kazimierz Wyka. Stwierdza on, że w tym wypadku lojalność wobec przedmiotu badania wymagała uwzględnienia jego pozaintelektualnej zawartości, co zresztą wcale nie oznacza uczuciowego jej poddawania się. Brzozowski bowiem to przedewszystkiem wielki twórca wzruszeń filozoficznych, u niego ogniwa myślowe przeplatają się ze wzruszeniami filozoficznemi, a nieraz giną w ich masie. Suchodolski wybrał tylko te pierwsze, wypaczył więc dzieło, uwzględniając tylko jeden z zasadniczych składników. Wynikiem tego jest niesprawiedliwa ocena człowieka, do którego zastosowano niewłaściwą miarę: twórcę wzruszeń filozoficznych określono jako kiepskiego twórcę idej, od proroka-wizjonera, ujmującego rzeczywistość społeczną i kulturalną genjalnemi rzutami intuicji, zażądano zalet „referatowego filozofa". W ten sposób zepchnięto to, co jest rzeczywiście wartościowego w ideologji Brzozowskiego, do roli czynnika ubocznego, wyjaśniającego jedynie defekty jego filozofji. Zatracone zostało wyczucie dynamicznego charakteru myśli Brzozowskiego, zapomniano, że jego spuścizna to nie twór, lecz twórczość. Liryczny charakter, „ton" pism Brzozowskiego zaginął w analizach monografji, a z nim zaginęło coś bardzo wartościowego i znamiennego, coś, co nie było dodatkiem, lecz leżało w jego istocie.

Wyrzeczenie się psychologicznego wejrzenia w duszę Brzozowskiego sprawiło, że autor nie wyzyskał *Pamiętnika*, i całego szeregu wypowiedzi o sobie, rozproszonych niemal po wszystkich czasopismach.

Poważne zastrzeżenia, ale mniejsze, niż możnaby się było spodziewać, wywołała krytyka poglądów Brzozowskiego. Zakwestjonowano celowość i wartość krytyki, która ogranicza się do zaprzeczenia poglądów Brzozowskiego lub odwrócenia jego intencyj. Słabą metodycznie stroną pracy jest stosowanie podwójnej miary do Brzozowskiego: przyznanie wychowawczej wartości jego dziełom przy równoczesnem niskiem wartościowaniu, lub odmawianiu im wszelkiej wartości. Dzieje się to wtedy,

---

[1]) Ludwik Fryde w *Drodze*, 1934 nr. 2; Manfred Kridl w *Wiadomościach Literackich*, 1934 nr. 8; Kazimierz Wyka w *Pionie*, 1934 nr. 26.

gdy surowa ocena logicznej spoistości poglądów Brzozowskiego budzi wątpliwości autora i wtedy ocenia on pisarza na innej podstawie, tej właśnie, którą odrzucił w założeniu: czuje w skrytykowanym lub potępionym przez siebie twórcy idej wielkiego twórcę wzruszeń filozoficznych, który mimo, iż jako „referatowy filozof" nie był na poziomie, mógł wywierać i wywierał głęboki i trwały wpływ wychowawczy.

Ciekawe jest, że zwolennicy stanowiska pierwszego witają w książce Suchodolskiego słuszną i wartościową przeciwwagę dla bezkrytycznego uwielbienia Brzozowskiego [1]). Zadowoleni są z wykazania myślowej nicości jego pism i ciągłej zależności od cudzego dorobku i wyników. Natomiast ci wszyscy, których raziło stanowisko autora, gotowi są uznać monografję za szkodliwy mit o Brzozowskim, zubożający i wypaczający jego postać, podstawiający abstrakcyjny szkielet na miejsce pulsującej życiem osobistości.

Książkę, tę, mimo jej wszystkie poważne metodyczne i konstrukcyjne [2]) usterki, należy powitać jako wyłom w dotychczasowem milczeniu o Brzozowskim, jako pierwszy, niezupełnie może udany krok na drodze do pełnego przeżycia jego osobowości i twórczego przyswojenia jego dzieła.

Ale możliwe to będzie dopiero wtedy, gdy przez rewizję „sprawy" Brzozowskiego jasnym stanie się nasz stosunek do człowieka i gdy ukaże się zbiorowe, krytyczne wydanie jego dzieł, którego konieczność wskazywano już tyle razy. Wtedy pisarz przestanie być „wielkim nieznajomym", z którego cytuje się po kilka wyrwanych zdań, dostępnym jedynie dla szperaczy, poświęcających wiele czasu i trudu na zebranie tych rozproszonych kart. Kiedy się przypomni, że mimo ciągłe zainteresowanie Brzozowskim, wszystkie jego książki są wyczerpane, większość artykułów jest wogóle nieprzedrukowana, cały szereg rozpraw pozostaje w rękopisach, mimowoli przychodzi na myśl jego zdanie o śmiesznej tragedji filozofa: „Ale co ma robić filozof w Polsce? Skąd? dokąd, poco?" [3]).

Recenzje i sprawozdania.

Powieść z 1933 r.

Powieść polska ma obecnie szczęśliwe chwile, stanowczo górując nad innemi rodzajami literatury pięknej. Dawno nie było u nas tak wielkiego urodzaju w tej dziedzinie, imponującego i liczbą, i wartością utworów. Być

---

1) To stanowisko zajął K. Wyka w pierwszym swym artykule w *Pionie*, 1933 nr. 13, i Jan Hulewicz w *Przeglądzie Współczesnym*, maj 1934.

2) Patrz recenzje L. Frydego i M. Kridla.

3) *Pamiętnik*, str. 24.

może, że historyk literatury kiedyś za datę początkową nowego okresu obierze rok 1932, kiedy się pojawiły takie dzieła, jak *Zazdrość i medycyna* Choromańskiego, *Noce i dnie* Dąbrowskiej, *Burza nad brukiem* Rusinka, *Kordjan i cham* Kruczkowskiego, nowele Wierzyńskiego, a choćby i *Żółty krzyż* Struga. Rok 1933 bezwątpienia utrzymał się na poziomie swego poprzednika i stanowił godną jego kontynuację, co można powiedzieć z tem większem uzasadnieniem, że na miejscach naczelnych stoją niektórzy z tych, którzy poprzednio dystans ów osiągnęli, co więcej, dzieła ich niejednokrotnie są ciągiem dalszym tych dzieł, które im sławę przyniosły.

Tyczy się to przedewszystkiem laureatki Marji Dąbrowskiej. Jej *NOCE I DNIE* (Mortkowicz) podczas pisania rozrosły się ponad objętość pierwotnie obiecywaną; zjawisko to znane u autorów, którzy z nowelistów dość późno przekształcają się w powieściopisarzy (exemplum Sienkiewicza *Ogniem i mieczem)*, a zatem poczują w sobie nagłe wzmożenie rozmachu epickiego. U Dąbrowskiej, jak mi się zdaje, przyczyniła się do tego ponadto predylekcja do osoby Agnisi, która zapanowała nad piórem autorki. Nie mamy powodu do uskarżania się na to, iż autorkę tak ,,pióro zniosło", owszem: cieszyć się z tego musimy, bo powieść przez to znów nabrała kolorów, których jej brakło w *Wiecznem zmartwieniu*. Ponieważ Dąbrowska w tomie III p. t. *MIŁOŚĆ*, opisuje już czasy znane z naocznych spostrzeżeń i osobistych przeżyć, więc prawda w wyczuwaniu i przedstawianiu zdarzeń podniosła się na wyżyny wysokiego artyzmu. Tyczy się to nietylko rozwoju psychologicznego Agnisi, ale i tła historycznego; jest ono nietylko obszerniejsze pod względem zasięgu lokalnego, ale i głębsze w samej swej treści. Wypadki nabierają zwolna charakteru coraz bardziej tragicznego, mimo, że Dąbrowska żadnemi stylowemi ,,kunsztykami" nie akcentuje tego tragizmu: wynika on poprostu z tego, co się dzieje. Konflikty się zagęszczają zwolna, ale konsekwentnie, tak iż w następnym tomie (czy tomach ?) zapewne ich jeszcze przybędzie, skoro wejdziemy w fazę wybuchu wojny światowej i zburzenia Kalisza (,,Kalińca") przez Niemców.

Drugi laureat, Rusinek, dał dokończenie swej *Burzy nad brukiem*, zatytułowane *CZŁOWIEK Z BRAMY* (Gebethner). Po ,,Sturm und Drang" mamy tu Rusinka ,,klasycznego", tak ugładzonego i wzorowego, że ten tom drugi wprost na lekturę dla młodzieży zalecić można. W pierwszej części uderzała świetna obserwacja życia krakowskiego w epoce historycznego przełomu. W *Człowieku z bramy* obserwacja miała szersze pole działania, to zaś wpłynęło na jej osłabienie. Nie tło zatem — i nawet nie wypadki powieściowe, przypominające naogół schemat biograficzny amerykańskich ,,self-made-man'ów" — stanowią o wartości tej książki, ale studjum psychologiczne, dobrze przeprowadzone na osobie Piotra Ożelucha.

Trzeci laureat Choromański, też widocznie przechodzi okres ostatecznego kształtowania swego stylu. W *OPOWIADANIACH DWUZNACZNYCH* (Geb.) już niema tych rusycyzmów i innych usterek językowych, jakie nieraz irytowały czytelnika podczas czytania *Zazdrości i medycyny* [1]). Co więcej, widać dążność i do jaśniejszego wyrażania myśli, do większej przejrzystości. W krótszych nowelach — gdzie końcowa pointe'a najdobitniej się odzywa — Choromański stanął najwyżej; wbrew tytułowi najudatniejsze jest właśnie pierwsze opowiadanie (,,banalne"), natomiast opowiadanie ,,cyniczne", miejscami niepotrzebnie się wlecze.

---

[1]) *Opowiadania* pisane były wcześniej. (Przyp. Red.)

Wcześniejszy laureat (krakowski), Jan Wiktor, podjął znów częsty w jego twórczości temat: krzywdy człowieka prostego, ale tło obrał nowe. Jego *WIERZBY NAD SEKWANĄ* (Rój) nie z *Balcerem* Konopnickiej (co czyniono) należałoby porównywać, chyba prędzej z Sienkiewicza *Za chlebem*. Oczywista rzecz, będzie to tylko pokrewieństwo tematu i płynącej stąd niejednej sytuacji, nie żaden ,,wpływ" literacki, gdyż treść oparta jest na rzetelnych i długotrwałych obserwacjach, czynionych przez autora wśród emigracji polskiej robotniczej i chłopskiej we Francji. Nie dość na tem. Obserwacje te sięgają i dawniejszych czasów, należą i do sfery osobistych przeżyć. Chłopi, których Wiktor ukazuje wybierających się w drogę do Francji, mówią dialektem jego rodzinnych stron, z pod Tarnobrzega czy Kolbuszowy, niesfałszowanym nawet tam, gdzie niektórym krytykom podobało się widzieć literacki sentymentalizm. Inna rzecz, że w dalszych rozdziałach niekiedy autor wypada z tonu, tak w stylu jak i w pomysłach. Dzieje Jędrka Połańca i Józki Kowalczykówny, poglądowe zobrazowanie mitu platońskiego o dwóch poszukujących się wzajemnie połowach duszy, nie są wolne od pewnych niekonsekwencyj psychologicznych, które wynikły zapewne z tego, że autor kilkakrotnie powieść swą przerabiał; takim wstrętem do pierwotnego planu powieści wydają mi się sceny z ,,brygadjerem", ścigającym Jędrka: jest to jakby echo lektury W. Hugo (Javert i Jan Valjean). Józka należy do typu znanego nam z innych powieści Wiktora (czarna Rózia); w początkowych swych przejściach uchwycona żywo i oryginalnie, potem nazbyt przypomina Ewę Pobratyńską, choć przyznać należy, że upadek jej umotywowany jest głębiej i więcej ma cech tragicznych, niż przygody bohaterki Żeromskiego; tem większa szkoda, że finał utworu jest tylko jakby przyszyty do całości. Bądź co bądź, całość ta może i winna być przedmiotem niejednej refleksji czytelnika, ze względu na szersze tło doli-niedoli emigranckiej, które obfituje w momenty wstrząsające.

Również ,,powieścią tła", a nie powieścią o bohaterze tytułowym, jest *MATEUSZ BIGDA* J. Kadena-Bandrowskiego (Rój). Treścią tego dzieła ma być obraz życia politycznego Polski w kilka lat po wskrzeszeniu niepodległego państwa. Umyślnie używam dwuznacznego zwrotu: ,,ma być", mogącego stosować się jużto do zamierzeń autora, jużto do tego, co w treści spostrzeże lub odgadnie czytelnik. Zdaje mi się, że niektórzy krytycy niepotrzebnie do *Bigdy* przykładali tę ścisłą miarę faktów, jakiej dziś wymaga się tak często nawet wobec powieści historycznych (pamiętamy głośne spory niedawne). Kaden-Bandrowski nieraz czynem i słowem stwierdzał, że takie rzeczy, jak chronologja i wierność zdarzeń historycznych są mu najzupełniej obojętne. Nie ,,przekrojem współczesności" (że użyję wyświechtanego określenia) jest ta powieść, ale poprostu karykaturą obyczajowo-satyryczną, (w rodzaju Arystofanesa, Rabelais'go). Karykatura *Bigdy* nacechowana jest nie humorem, ale rubasznością, uwydatniającą się bądź w doborze wyrażeń, bądź w dosadnem — jeżeli nie przejaskrawionem — unaocznianiu gestów i manjer, niekiedy po homerycku... powtarzanem. Jedynie postać Strzęgorza, choć ironicznie traktowaną, ukazał nam autor zapomocą innych sposobów: jest to pod względem psychologicznym najgłębiej ujęta postać, przyczem i rola jej w powieści jest nietylko najciekawsza, ale bodaj że i najważniejsza. Niektóre postacie drugoplanowe, np. Kapuścik, niepotrzebnie zbyt często pojawiają się w toku akcji, nie wnosząc do niej, ani też do charakterystyki środowiska, wiele nowego. Z trzech tomów drugi jest najlepszy, najbardziej zwarty w budowie i niepozbawiony scen nader żywych.

Szeroki obraz społeczeństwa współczesnego zamierzył nakreślić Tadeusz Kudliński w *WYGNAŃCACH EWY* (Bibl. Gaz. Lit., Kraków). Żeby dać temu obrazowi jak największą rozpiętość, umyślnie rozpoczął od całkowitej decentralizacji, przeprowadzonej jednakże z wzorową symetrją i planowością: akcja rozpoczyna się od szeregu dalekich od siebie wątków, ukazujących nam osoby najrozmaitszych sfer i usposobień; wątki te biegną równolegle przez całą powieść, splatając się stopniowo z sobą, aż dochodzą do wspólnej konkluzji. Każda grupa scen przedzielona jest od następnej strofą liryczną, czemś w rodzaju chóru w tragedji starożytnej. Pointe'ą każdej z tych strof jest idące zkolei wezwanie modlitwy Pańskiej. W tych wezwaniach jest myśl przewodnia utworu, jest komentarz treści i przygotowanie wniosków ostatecznych. W jednej z najważniejszych scen utworu, w rozmowie Jasia z materjalistą Grzybieniem, padają słowa,. wiążące ów komentarz z fabułą powieści: ,,Wygnańcy z raju, z ciężarem grzechu pierworodnego, z goryczą chleba w łzach i pocie spożywanego. Wygnańcy Ewy, obłąkani podszeptem szatana: *eritis sicut deus*". Obłąkani są nawet wtedy, gdy ich ogarnia zbiorowy fanatyzm religijny. Słowo ,,amen", którem kończy swe życie Ignacy Świerszcz, nie otwiera jeszcze raju wszystkim: na resztę spraw zapada kurtyna. I może słusznie, bo, o ile chodzi o tę ważną stronę powieści, jaką jest charakterystyka osób, to dobiegła ona ostatecznego wykończenia. A osoby te nakreślone zostały nieraz kapitalnie: taki Barwin, ks. Staromiejski, a nadewszystko Grzybień.

Z wyrazistą i zdecydowaną w rysunku grupą osób spotykamy się w powieści A. Grzymały Siedleckiego *MIECHOWIEC & SYN* (Geb.). Należą one do dwóch sfer społecznych i terytorjalnych: pomorskie kupiectwo brata się tu z ex-ziemiaństwem z kresów. Sfera pierwsza odmalowana została żywiej i oryginalniej, jako że nie była dotąd obciążona żadną tradycją w naszej literaturze; jednakże i w sferze drugiej znalazła się kapitalna postać Worożeńcowej. Stary Miechowiec uchwycony jest doskonale; nie siląc się na pedantyczne oddawanie gwary, autor wyciągnął z niej to, co najistotniejsze, to, co nieraz w paru słowach czy półsłówkach odsłania najlepiej usposobienie i poglądy człowieka danej warstwy społecznej i środowiska. Akcja jest żywa i zajmująca, w kilku tylko miejscach zatrąca pewnem romansowem nieprawdopodobieństwem.

Prócz Pomorza inne prowincje też dochodzą do głosu. Morcinek, rzecz jasna, nie opuszcza swojego rodzinnego Śląska, skoro jeszcze tyle o nim może opowiedzieć. Zbiór nowel *CHLEB NA KAMIENIU* (wyd. Dziedzictwo, Cieszyn) ma taką właśnie treść najrozmaitszą: są motywy historyczne i legendarne *(Burmistrzanka Gryzelda, Ondraszkowe ostatki)*, są opowieści kopalniane (z nich pierwsza i końcowa najsilniejsze), jest i przemiła humoreska: *Serce z piernika.* — Śląsk pociąga coraz częściej pisarzy, czego dowodem, że tam umiejscowiła wątek swej powieści Pola Gojawiczyńska: wątek, mówię, nie akcję, bo zdarzenia, jakie w książce tej się spotyka, wiążą się jedynie tożsamością osób i miejsca. Tytuł powieści: *ZIEMIA ELŻBIETY* (Rój) określa niemal całą jej zawartość, prócz jednego faktu: że tłem przeżyć Elżbiety nie musiał koniecznie być Śląsk. Przeżycia te są poprostu gorszem wydaniem przeżyć Agnisi, do czego nie potrzeba było zużywać aż tak olbrzymiego aparatu pomocniczego, jakim jest studjowanie tego lub innego regjonu, bo rzeczy te mogły się zdarzyć w każdej miejscowości pod słońcem. Zresztą ów regjonalizm chodzi tu najzupełniej luzem: ratuje go tylko kilka epizodów osobowych oraz losy rodziny Buczków, które same w sobie mogłyby stanowić dobrą nietyle powieść, co nowelę. Matka Elżbiety, Agnieszka, ustylizowana na jakiś symbol, wyobrażający ideę utworu, zbyt wielką, a mało uzasadnioną otrzymała rolę.

Regjon dotąd niewyzyskany ukazała nam Marja K u n c e w i c z o w a w książce *DWA KSIĘŻYCE* (Rój). Poszukiwanie wrażeń artystycznych i tematów dość już dawno wiedzie rzeszę malarzy do miasta starych zabytków Kazimierza, ale korzystną nowością jest to, że pojechała tam niezarażona snobizmem powieściopisarka. Dostrzegła odrazu to, czego nie dostrzegali ci, co polowali na upatrzone — i ,,opatrzone'' — zdobycze. Dostrzegła duszę prowincjonalnego miasteczka, jego życie przybrane w znikające, staroświeckie formy. Na tem tle Czesi mają mnóstwo powieści; u nas to zjawisko rzadkie, choć tło naszych miasteczek z pewnością bardziej egzotyczne; zwłaszcza społeczeństwo żydowskie, żyjące odrębną tradycją i obyczajem, daje podziśdzień, mimo Orzeszkowej i Junoszy, materjał nader ciekawy dla powieściopisarza. To właśnie życie uchwyciła Kuncewiczowa najplastyczniej, choć szkicowo. Równie udatnie podchwyciła różne typy małomiejskie, głównie ze sfery rzemieślniczej, natomiast chłopów ujęła banalnie i bezwyrazowo.

Prostym, naturalnym językiem opowiada Helena B o g u s z e w s k a o ,,regjonie'' przypominającym małe miasteczko: o osiedlach podmiejskich, gdzie obok świeżo wznoszonych will i kamienic widać nory zamieszkane przez ludność bezrobotną. *CI LUDZIE* — ci ludzie niemal jaskinowi w XX wieku — są przedmiotem tej pod każdym względem wartościowej książki (wyd. Rój). W prostocie i bezpośredniości kryje się tajemnica uroku tych opowiadań. Najmniejsze wrażenie sprawiają karty końcowe, przedstawiające pochód tłumu; w *Przedwiośniu* i w *Wygnańcach Ewy* ten sam motyw przedstawiony był o wiele potężniej. — Szeregiem surowych obrazków z życia, niepowiązanych akcją, jest opowieść A. R u d n i c k i e g o *ŻOŁNIERZE* (Rój); treścią jej są stosunki, panujące w którymś z garnizonów, gdzie podoficerowie dają się we znaki swym podkomendnym sadystyczną i bezmyślną surowością; niewiadomo, ile w tej relacji kryje się prawdy, a ile oddźwięków z analogicznych książek, wychodzących swojego czasu w Rosji i Niemczech.

Regjonem ,,zdobytym'' jest w naszej literaturze morze i pobrzeże morskie. Okres ,,odkrywania'' (Żeromski, Jerzy Bandrowski) już się skończył, czujemy się na tym obszarze już zupełnie mocno. Powieść A. S c h r o e d e r a *W LATARNI* (Wydaw. Lit. Nauk., Kraków) już jest jednym z takich utworów, w treści swej organicznie z morza wyrosłych. Ale morze — choć gra tu całą skalą motywów — stanowi w danym wypadku tylko wtór akcji. Widownia właściwa jest zacieśniona do wąskiego obszaru laterniczej wysepki, akcja zaś rozgrywa się między czterema osobami, z których trzy tworzą odwieczny trójkąt małżeński, czwarta zaś — spełnia rolę fatum czy demona. Ta czwarta postać jest najbardziej udaną: stary marynarz, łgarz, niemal dorównywajacy najlepszym wzorom tego typu. Powieść cała ma wiele zalet i byłaby bardzo dobrą, gdyby nie pewne dłużyzny.

Józef B i e n i a s z w *MATURANTACH* (Księg. T. S. L.) wiernie maluje stosunki panujące w prowincjonalnem gimnazjum galicyjskiem przed laty może 30, odtwarza dokładnie gwarę tamtejszych uczniów (zwanych jeszcze wówczas ,,studentami''), podchwytuje różne typy nauczycieli. Rzecz napisana bezpretensjonalnie, ale żywo, barwnie, z niewątpliwym talentem. — Tę samą epokę, odbitą *W MŁODYCH OCZACH*, ale ukazaną na tle Kongresówki, odmalował Piotr C h o y n o w s k i w książce (Geb.), celującej wszelkiemi zaletami prostego, naturalnego stylu, żywością narracji i niezawodną ręką w kreśleniu wrażających się w pamięć portrecików ludzkich; jest to, można powiedzieć, zręcznie wyreżyserowana rewja zdarzeń potocznych, wśród których nawet te, które

mają większą wagę, nie bywają rozważone do głębi: niema tu ani krytyki, ani satyry, która zresztą wobec stosunków bezpowrotnie minionych byłaby mocno spóźnioną. Ot, zbiór lekkich wspomnień o niezawsze lekkich czasach.

O spostrzeżeniach bardzo „młodych oczu" i wrażeniach, a nawet i myślach małego pędraka Cencika piszą Anna i Jerzy Kowalscy w pierwszej zaraz noweli swego zbiorku *ZŁOTA KULA* (Rój). Na tle tych rosnących doświadczeń Cencika rozwija się i druga akcja: „gra między ojcem i matką". Słusznie ją w ten sposób określono: opiera się ona bowiem na wibrowaniu drobnych sytuacyj, niekiedy na igraszkach dialektyki. Można to powiedzieć w pewnej mierze o wszystkich niemal nowelach zawartych w tej książce. W jednej z nich czytamy uwagę: „Monotonja życia rozporządza tylu figurami!" (nb. retorycznemi). Tę mnogość możliwych stylizacyj, prawo ujmowania spraw życia pod najrozmaitszemi kątami widzenia, w najrozmaitszych formach wypowiedzi, wyzyskują autorowie w całej pełni, nie krępując się utartemi w literaturze zwyczajami. To też nietylko nowelę *Myrto* nazwać można egzotyczną, ale i te, które za tło lokalne mają np. bruk lwowski: i w nich bowiem są „zadziwienia się" nad faktami, które, choć powszednie, są niesłychanie dalekie od sfery widzenia większości obserwatorów. Szkoda, że miejscami ta wyrafinowana spostrzegawczość tonie w równie wyrafinowanej kunsztowności. Ekonomja wyrazu dawałaby efekt znacznie większy.

Jeżeli gdzie szukać umiaru w panowaniu nad materjałem zarówno językowym jak fabulistycznym, to w powieściach W. Miłaszewskiej. Nowa jej powieść *TRZECIA SIOSTRA* (Ks. św. Wojciecha) celuje powabem dialogu, w którym nieznacznie splątują się i rozplątują (niekiedy przemykają się jakoby) fatalno-tragiczne losy tytułowej postaci. Epizodyczna postać Balbiny, kilkakrotnie już zużytkowana przez Miłaszewską, tchnie tym razem nowym urokiem. Rodzajem twórczości zbliżona do Miłaszewskiej Izabela Lutosławska dała w *CÓRCE* (Rój) interesującą sylwetkę młodej osoby, nawykłej „robić, co jej się podoba", przez to zaś doprowadzonej do sytuacji, w której czuje się poddaną wyrokowi losu. Inne postacie, nie wyłączając matki Zazy, nie tak jasno i pewnie nakreślone, mają w sobie pewne znamię konwencjonalizmu, jednak całą powieść czyta się lekko i z zajęciem.

Z feljetonów wyrosła w swoim czasie twórczość T. Dołęgi-Mostowicza, po nich odziedziczyła werwę, porywistość stylu, żywość zainteresowań sprawami społecznemi. *PROKURATOR ALICJA HORN* (Rój) jest to powieść o kilku wyraziście nakreślonych postaciach i kilku pomysłowych sytuacjach, zepsutych jednak nawałem szczegółów niepotrzebnych, brakiem umiaru w sensacji.

W przeglądzie niniejszym pominąłem — dla braku miejsca, czasu i dla innych przeszkód — niejedną pozycję, może nawet cenną. Oto wnioski: Uderza w tym plonie jakoby zamknięcie się w rejonie lokalnym Polski i to w chronologicznych granicach dwudziestego wieku. Nie potrafię wskazać prócz omówionego już przeze mnie *Dysku olimpijskiego* w roku zeszłym ani jednej wartościowej powieści historycznej, a dobre powieści egzotyczne spotkałem tylko dwie: Haliny Borowikowej (Jerzego Marlicza).

Że wartościowy dorobek polskiej powieści w roku zeszłym spotkał się ze zrozumieniem i należytą oceną ze strony publiczności, świadczą zarówno ponowne wydania niektórych książek tu omówionych, jak i dyskusje, jakie na ich temat toczyły się w prasie.

Józef Birkenmajer.